

Dossiê Especial

Políticas de Inclusão e Extensão da Obrigatoriedade Escolar

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 26 Número 160

3 de dezembro 2018

ISSN 1068-2341

Ensino Médio, o Ensino Pela Metade: Geografia da Negação de um Direito

Luiz Carlos Gil Esteves

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Brasil

Citação: Esteves, L. C. G. (2018). Ensino médio, o ensino pela metade: Geografia da negação de um direito. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(160).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3140> Este artigo faz parte do dossiê especial, *Políticas de Inclusão e Extensão da Obrigatoriedade Escolar*, editada por Nora Gluz, Dalila Andrade Oliveira e Cibele Rodrigues.

Resumo: Quem são as vítimas pelo não cumprimento das leis que determinam a oferta estatal obrigatória e gratuita de ensino a todos os jovens de 15 a 17 anos no Brasil? Partindo dessa pergunta, e com base nos dados de 2001 a 2015, da Pnad/IBGE, delineia-se um breve perfil de tais sujeitos, cujo contingente abarca hoje mais de 1,5 milhão de jovens. Em números absolutos, estes pertencem ao quartil mais depauperado da sociedade, são predominantemente negros e moradores das zonas urbanas das regiões Nordeste e Sudeste, sobretudo em SP, MG e BA. Em termos percentuais, são também os mais pobres e negros, estão nas áreas rurais do Nordeste, Centro-Oeste e Norte, nos estados do MS, RO e MT. Outro achado da pesquisa indica que nem a entrada em vigor da legislação que obriga a oferta de ensino a tais indivíduos, nem a implementação do Fundeb foram capazes de acelerar o ritmo de crescimento das matrículas no período. A despeito desse quadro, detectaram-se importantes indicadores de inclusão, expressos pela evidente incorporação de

estratos da população historicamente mais afastados dos muros escolares, como os jovens da parcela de brasileiros mais pobres, de raça/cor negra, sobretudo a preta, e residentes nas áreas rurais.

Palavras-chave: Jovens brasileiros; ensino médio; direito à educação; exclusão escolar; perfil de jovens

High School, the low teaching: Geography of the refusal of a right

Abstract: Who are the victims of not abiding with the laws that determine the State's offer of compulsory and free education to all young people from 15 to 17 years in Brazil? Starting with this question, based on Pnad/IBGE data from 2001 to 2015, this article delineates a brief profile of these individuals, whose contingent comprises more than 1.5 million young people. In absolute numbers, they belong to the poorest part of society, are predominantly blacks, and residents of urban areas of the Northeast and Southeast regions, especially in SP, MG and BA. In percentage terms, they are also the poorest and black, live in rural areas of the Northeast, Midwest and North, in the States of MS, RO and MT. Another finding of the survey indicates that neither the legislation requiring the mandatory bid of such young people nor the Fundeb implementation were able to accelerate the pace of growth of enrollments during the period. Despite this, there are important indicators of inclusion, clearly expressed by the incorporation of portions of the population historically more distant from school, such as the young people belonging to the poorest Brazilian population, race/color black and residents in rural areas.

Keywords: Young Brazilians; high school; the right to education; school exclusion; youth profile

Enseñanza media, la enseñanza por la mitad: Geografía de la negación de un derecho

Resumen: ¿Quiénes son las víctimas por el incumplimiento de las leyes que determinan la oferta estatal obligatoria y gratuita de enseñanza a todos los jóvenes de 15 a 17 años en Brasil? A partir de esa pregunta, con base en los datos de 2001 a 2015, de la Pnad/IBGE, se delinea un breve perfil de estos sujetos, que son más de 1,5 millones de personas. En números absolutos, estos pertenecen al cuartil más depauperado de la sociedad, son predominantemente negros y moradores de las zonas urbanas del Nordeste y Sudeste, sobre todo en SP, MG y BA. En términos porcentuales, son también los más pobres y negros, están en las áreas rurales del Nordeste, Centro-Oeste y Norte, en MS, RO y MT. Otro hallazgo de la investigación indica que ni la legislación que obliga a la oferta obligatoria de enseñanza, ni la implementación del Fundeb fueron capaces de acelerar el ritmo de crecimiento de las matrículas en el período. A pesar de eso, se detectaron importantes indicadores de inclusión, expresados por la incorporación de estratos de la población históricamente más alejadas de los muros escolares, como los jóvenes brasileños más pobres, de raza/color negra y residentes en las zonas rurales.

Palabras-clave: Jóvenes brasileños; enseñanza media; derecho a la educación; exclusión escolar; perfil de jóvenes

Introdução

Olá como vai você? Eu estou bem. Mudei de colégio e esse novo é bem, “legal.” Sim, isso mesmo você precisa ver como as paredes são cinzas, e os banheiros todos quebrados e mau cuidados, os vidros são quebrados, as 77 carteiras também, as paredes estão pixadas e pelo tipo não são pintadas há anos, mas isso é só detalhe. Mas você precisa conhecer os professores, são tão bons coitados! Eles quase não sabem se expressar em sala de aula. Mas tem sempre uma vantagem; todos os dias falta pelo menos um professor, tem dia que venho até “isso aqui” para assistir apenas uma aula, porque todos resolveram pegar licença juntos. Mas você acha que eu volto para casa? Não, eu fico é pras ruas, não tenho nada mesmo o que fazer. Mas você acha que eu gosto disso? Eu odeio! Acho isso uma vergonha, querem mais “massa de manobra” é isso? Na verdade querem um povo incapacitado. E o que nos ensinam? E como nos ensinam? E certas coisas pra quê nos ensinam? Para que não possamos incomodar ninguém que acha que é melhor do que os outros que se encontram nessa nação miserável e desgraçada que infelizmente tornou-se o Brasil. Depois reclamam que os jovens não querem aprender, mas isso é lógico, quem é que quer aprender com professores despreparados? Mas isso já vem do nome do ensino (Ensino Médio) é tudo pela metade, nossa média é 50 (metade de 100). O que nos ensinam aqui é a metade do que ensinam em colégios pagos, assim eles querem, homens e mulheres pela metade também, um povo dividido; apenas a ignorância querem que seja integral. Sou a favor de uma 3ª guerra que detone com tudo, não tenho nada além da minha revolta, não sou nem cidadão. Quero que esse ensino pela metade se exploda. Isso não é só. Escreva-me também, mas se o seu colégio é público... não precisa nem dizer como ele deve ser. Eu já imagino (Aluno, escola pública, PR).

Convidado a se expressar por carta a um amigo imaginário de outra cidade acerca do que pensa sobre sua escola e, em particular, sobre o ensino médio por ela oferecido¹, um jovem estudante desse segmento escreveu, em 2002, esta carta, cujo conteúdo irônico e pungente, decorridos mais de 15 anos, permanece infelizmente tão atual quanto no período em que foi originalmente escrito.

Escolas em péssimas condições físicas e pedagógicas, professores despreparados e sem motivação para o exercício de suas funções, alunos desiludidos com os conteúdos que lhes são aleatória e desconexamente apresentados e, mais, a plena consciência dos limites e restrições que enfrentarão ao término dessa etapa - sobretudo se o percurso se der em uma escola pública, onde a esmagadora maioria dos jovens brasileiros (88,1%) acessa o ensino médio² -, são lugares-comuns nas

¹ Em 2003, a Unesco do Brasil publicou livro intitulado “Ensino médio: múltiplas vozes” (Abramovay & Castro, 2003) com os resultados de uma pesquisa realizada no ano anterior, contendo informações coletadas, em escolas públicas e privadas de 13 capitais brasileiras, acerca das percepções dos principais sujeitos escolares sobre a etapa. Na oportunidade, os alunos foram também convidados a se candidatar para escrever uma carta nos moldes já descritos, quando foram produzidas impressionantes 1777 cartas, num movimento que, no mínimo, demonstrava como eram/são equivocadas as acusações de apatia entre as juventudes, cujos conteúdos, digitados *ipsis literis*, foram interpretados, em 2005, no livro “Estar no papel: cartas dos jovens do ensino médio” (Esteves et al., 2005).

² Vale ponderar, todavia, que, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) instrumento de avaliação criado, em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), reunindo, em um só índice, dois importantes indicadores para a aferição da qualidade

percepções juvenis acerca desse segmento, considerado, na atualidade, o “gargalo” da educação brasileira.

No entanto, nem sempre os problemas educacionais do país se apresentaram dessa forma. A história da educação no Brasil vem demonstrando que, quanto maior o avanço da sociedade no sentido da conquista de mais direitos, novos e maiores obstáculos se sobrepõem, cuja complexidade caminha na mesma proporção dos saltos que são experimentados nessa trajetória irrefreável de ampliação do que a pensadora alemã Hannah Arendt define como mundo comum³. Assim, se até o início da década de 1990, o ensino fundamental foi reconhecidamente o grande vilão da educação nacional - ou, nas palavras de Silva e Davis (1992), o seu “nó górdio”, conforme concluem as autoras em clássico estudo, após revisitarem mais de uma centena de artigos produzidos entre 1971 e 1991 somente para a revista *Cadernos de Pesquisa* -, com a volta ainda trôpega da democracia ao país, após o obscurantismo de quase três décadas impostos pelo golpe militar de 1964, e a consequente conquista da ampliação do acesso educacional por setores da sociedade até então privados desse direito, tal pecha começa a se deslocar, passando a recair, hoje mais fortemente do que nunca, no ensino médio.

De fato, um breve olhar sobre os números relativos à educação básica aponta que, dentre as suas três etapas, o ensino médio é o segmento em que se observam alguns dos piores indicadores educacionais, representados, entre outras características, pelas altas taxas de distorção série/idade, reprovação e abandono, que se conjugam, de modo perverso, com os mais baixos índices de proficiência nas áreas do conhecimento a ele afetas.

Mais recentemente, sob a justificativa de que o país demandava por mudanças urgentes nesse segmento, e amparado em tais indicadores, o grupo político ilegítimo que tomou de assalto o governo do Brasil em maio de 2016⁴ surpreendeu a sociedade com uma “reforma” nesse segmento de ensino absolutamente arbitrária - visto que sem o debate social mínimo necessário para deliberação de um assunto de tal importância, e, sobretudo, autoritária⁵ - uma vez que, até onde foi possível pesquisar, pela primeira vez na história educacional desse país, efetivou-se através de

da educação básica no país: o fluxo escolar e as médias de desempenho -, apesar da premissa de o ensino privado possuir qualidade superior ao das redes públicas ser verdadeira, cujas notas, numa escala de 0 a 10, aferidas em 2015, foram 5,3 e 3,7, respectivamente, no que diz respeito às diferentes metas fixadas para aquele ano, ainda que estas não tenham sido atingidas por nenhuma rede, o resultado mais decepcionante foi verificado na esfera privada: 6,3 contra 3,9.

³ Custódio (2011) sintetiza o pensamento arendtiano acerca do conceito de mundo comum, ao definir que, para a autora, ele não equivale ao de Terra. Isto porque, enquanto esta é entendida como o *habitat* de todos os seres vivos, aquele diz respeito a toda e qualquer produção humana com o material disponibilizado pela própria natureza. É, portanto, fruto do artificialismo humano, que, por sua vez, separa os homens do mundo natural e se relaciona com eles como força condicionante de sua existência, sendo, assim, “constituente da própria condição humana” (p. 16).

⁴ Aqui concebido, sim, como governo ilegal e ilegítimo, visto que decorrente de articulação criminoso entre os poderes (Cerqueira, 2017), cujo resultado foi a deflagração de um verdadeiro golpe de Estado que defenestrou a presidenta democraticamente eleita para o segundo mandato, no período 2015/2018, Dilma Rousseff (Pimenta, 2016), vítima, em suas próprias palavras, da criação de uma cultura no país onde impera, hoje, “a pós-verdade”.

⁵ Vale destacar que, no que pese não ser nosso propósito aprofundar esta discussão por conta de uma série de razões, dentre as quais se impõem o foco e a própria limitação física deste artigo, ela é de interação obrigatória não apenas para os que transitam no campo educacional, mas para toda sociedade. Portanto, recomenda-se a visita à página <http://www.anped.org.br/news/notas-de-entidades-sobre-medida-provisoria-mp-do-ensino-medio>, em que constam diversas manifestações de repúdio à referida “reforma”, oriundas de entidades com reconhecida atuação na esfera educacional.

medida provisória⁶, mecanismo que, por si mesmo, reforça e explica a natureza da ação - “reforma” esta já incluída, através da Lei nº 13.415, de 2017, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9.394, de 20/12/96; Brasil, 1996).

Todavia, embora reconhecidamente um problema cujas soluções ainda estejam longe, tal etapa conta com um arcabouço legal e programático que, em tese, poderia se constituir em elemento potencialmente facilitador de sua oferta. No campo legal, se tomamos como ponto de partida o fato de a população-alvo do ensino médio idealmente incidir entre os jovens de 15 a 17 anos de idade, observa-se que desde 11 de novembro de 2009, a Emenda Constitucional nº 59 - EC 59/09 – (Brasil, 2009) estabelece como obrigatória e gratuita a oferta, pelo Estado brasileiro, de educação básica dos 4 aos 17 anos. Tal determinação constitucional é incorporada, em 2013, à LDB/96, através de uma nova redação de seu Artigo 4º, determinando que o dever do Estado com a educação escolar pública se expressa, entre outras medidas, pela oferta de educação básica obrigatória e gratuita àquela faixa etária. Mais ainda: em seu Art. 5º ratifica que o acesso à educação básica obrigatória constitui direito público subjetivo, o que significa dizer que “qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público” pode acionar o poder público para exigí-lo.

A fim de cumprir com esse preceito de lei devido aos brasileiros entre 4 e 17 anos, as redes municipais e estaduais de ensino deveriam se adequar, tanto física quanto pedagogicamente, para acolhê-los, de modo condigno, até o fim de 2016. Mais recentemente, outro dispositivo legal, representado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no decênio de 2014 a 2024, segue por esse mesmo caminho de afirmação dos direitos de jovens entre 15 e 17 anos, quando estabelece, na sua terceira meta, a universalização, até 2016, do atendimento escolar para essa população, buscando elevar, até o final do período de vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.

No entanto, e apesar das determinações legais aqui visitadas, passados cerca de quatro anos desde a alteração da LDB/96 (ou quase oito, se consideramos a EC 59/09 como marco regulatório dessa obrigatoriedade), tal arcabouço de leis em nada parece ter alterado o ritmo das matrículas verificado nesse segmento, conforme demonstraremos adiante.

No que concerne à esfera das políticas públicas, um forte e potencial deflagrador do aumento da matrícula no ensino médio parecia ser a entrada em vigor, a partir de 2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação ([Fundeb]; Brasil, 2007)⁷, programa do governo federal criado como resposta às demandas

⁶ Segundo a Wikipédia, medida provisória “é um ato unipessoal do presidente da República, com força imediata de lei, sem a participação do Poder Legislativo, que somente será chamado a discuti-la e aprová-la em momento posterior. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Medida_provis%C3%B3ria.

⁷ Criado em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006, a implantação Fundeb teve início em 1º de janeiro de 2007, com vigência estabelecida até dezembro de 2020. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal - DF, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, DF e municípios, vinculados à educação por conta do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, o Fundeb recebe anualmente, a título de complementação, uma parcela de recursos federais correspondente a 10% da contribuição total de todos os estados e municípios, a ser prioritariamente empregada sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido em nível nacional. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. A distribuição é realizada com base no número de alunos da educação básica pública, de acordo com dados do censo escolar do ano anterior, sendo computados os matriculados nos respectivos âmbitos de

por fontes claras de financiamento para toda a educação básica, e não apenas para o ensino fundamental, como vigorava até então. Isto porque, na medida em que o Fundo estabelece índices mais altos de repartição de suas verbas para as matrículas no ensino médio (1,25 e 1,30)⁸, tal procedimento poderia impulsionar as redes estaduais, responsáveis constitucionalmente por sua oferta, a buscar novos alunos⁹. Seria como responder à lógica simples do enunciado: + estudantes = + verbas para a rede, o que, como também veremos adiante, não se concretizou, uma vez que, até onde foi possível perceber, a implementação nacional do Fundeb não impactou, no sentido de um incremento muito mais acentuado no ritmo das matrículas no ensino médio que caracteriza o período analisado, o que, a exemplo do que ocorre com a legislação educacional, descarta o Programa como um marcador temporal de peso.

Diante desse quadro, é a partir da problemática aqui apresentada - que se caracteriza, em última instância, pela não efetivação de mais um direito no campo educacional, visto que também a obrigatoriedade da universalização da matrícula na educação pré-escolar para as crianças de 4 e 5 anos, no mesmo prazo legal, redundou em letra morta (Esteves, 2017) - que o presente artigo tem por objetivo perscrutar, à luz dos números divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os dados referentes à matrícula da faixa etária de 15 a 17 anos, no período de 2001 a 2015, para, a partir deles, traçar um breve perfil dos sujeitos que se encontram excluídos da escola e que hoje engrossam um enorme contingente populacional de mais de 1,5 milhão de jovens brasileiros! Com vistas a melhor circunstanciar nossa abordagem, tais percentuais serão, por vezes, cotejados à luz de outros indicadores que caracterizam a situação do ensino médio no Brasil, tais como o Ideb e sua taxa

atuação prioritária, conforme art. 211 da Constituição Federal. Ou seja, os municípios recebem os recursos do Fundeb com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental, e os estados, de alunos do ensino fundamental e médio. Os investimentos realizados pelos governos dos Estados, DF e Municípios e o cumprimento dos limites legais da aplicação dos recursos do Fundeb são monitorados por meio das informações declaradas no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope).

Disponível em <http://www.fnede.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>

⁸ A distribuição dos recursos do Fundeb leva em conta fatores de ponderação, que são definidos anualmente e variam, com base em dados de 2016, de acordo com os seguintes desdobramentos da educação básica: I - Creche pública em tempo integral: 1,30; II - Creche pública em tempo parcial: 1,00; III - Creche conveniada em tempo integral: 1,10; IV - Creche conveniada em tempo parcial: 0,80; V - Pré-Escola em tempo integral: 1,30; VI - Pré-Escola em tempo parcial: 1,00; VII - Anos iniciais do ensino fundamental urbano: 1,00; VIII - Anos iniciais do ensino fundamental no campo: 1,15; IX - Anos finais do ensino fundamental urbano: 1,10; X - Anos finais do ensino fundamental no campo: 1,20; XI - Ensino fundamental em tempo integral: 1,30; XII - Ensino médio urbano: 1,25; XIII - Ensino médio no campo: 1,30; XIV - Ensino médio em tempo integral: 1,30; XV - Ensino médio integrado à educação profissional: 1,30; XVI - Educação especial: 1,20; XVII - Educação indígena e quilombola: 1,20; XVIII - Educação de jovens e adultos com avaliação no processo: 0,80; XIX - Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio com avaliação no processo: 1,20. Disponível em <https://undime.org.br/noticia/31-07-2015-15-35-aprovados-os-fatores-de-ponderacao-do-fundeb-para-2016>

⁹ Ainda que não seja objeto deste estudo aprofundar questões acerca da implementação do Fundeb, vale dizer que o Programa também é alvo de várias e fortes críticas. Dentre elas, destaca-se o esgotamento de seu potencial para dar conta dos desafios para a melhoria da educação, visto que, dentre outros aspectos, os custos exigidos iriam além da capacidade financeira dos municípios, cuja possível solução seria ampliar a participação federal no financiamento do ensino básico. Também as regras que estabelecem diferentes valores para os múltiplos fatores de ponderação são alvo de críticas ferozes, pois as matrículas de estudantes de modalidades tais como a educação de jovens e adultos (EJA), por exemplo, geram receitas bem menores do que as de outras modalidades/segmentos, ratificando preconceitos enraizados, que reforçam sua desvalorização histórica.

líquida de matrículas, ambos aferidos em 2015, e a taxa de distorção série/idade, divulgada em 2014, uma vez que, em nível ideal, seria exatamente nesse segmento, de oferta estatal obrigatória e gratuita, que tais jovens deveriam estar inseridos.

No mais, e até onde foi possível perceber, ainda que indicadores mais gerais acerca do processo de exclusão no ensino médio já sejam conhecidos, são poucos os estudos disponíveis traçando um perfil mais sistemático daqueles que são/estão alijados dessa etapa de ensino. Assim, espera-se, com esta contribuição, dar pistas mais específicas, capazes de subsidiar a realização de outros trabalhos mais aprofundados, a respeito de onde estão e quem são esses “novos/velhos” sujeitos. Algumas certezas, no entanto, já temos: eles são jovens, na sua imensa maioria, com pouquíssimos espaços de participação e expressão, a quem tanto a legislação educacional quanto as políticas públicas não conseguem alcançar, situação que culmina por excluí-los (ou determinar sua autoexclusão), histórica e sistematicamente de um atendimento educacional, na maioria das vezes, deficiente e decepcionante, uma vez que descolado de suas realidades, projetos e anseios. Ou, de acordo com suas próprias palavras, de um “ensino pela metade” (Esteves et al., 2005).

Alguns Pontos de Partida

Como já sinalizado, por se basear quase que exclusivamente na releitura de dados pré-existent, originários na sua maioria, pela Pnad/IBGE, esta pode ser classificada como uma pesquisa do tipo descritiva. Segundo Gil (2002), tal afirmação se justifica por ela ter como objetivo principal a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (p. 42). Ainda segundo Gil (*ibidem*), o estudo também se inscreve no âmbito da pesquisa documental, pois, embora siga os mesmos passos da bibliográfica, difere-se dela, uma vez que esta última “se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, [ao passo que a] documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (p. 45).

Nesse sentido, é importante deixar claro que a opção por trabalhar com dados estatísticos encontra-se intimamente relacionada ao esforço de “tratá-los de forma leve e acessível, na tentativa de romper com alguns limites ainda hoje observados na esfera da pesquisa em educação, em especial, sua resistência de estabelecer um diálogo profícuo com tais ferramentas ‘quantitativas’” (Esteves, 2017, p. 109), sem, no entanto, prescindir do rigor necessário à sua análise. Por esse caminho, tais insumos são aqui concebidos

como elementos fundamentais para uma primeira, mas consistente, aproximação com o universo investigado, capazes de oferecer pistas importantes, ou, no sentido figurado, chaves-mestras para uma entrada mais segura em alguns campos de visita indispensável, com vistas ao seu melhor desvelamento. (...) [Em outras, palavras, uma ferramenta] capaz de mapear territórios, levantar discussões e, quem sabe, suscitar outras pesquisas acerca das fragilidades e avanços observados, no sentido do aprimoramento da oferta obrigatória dessa etapa educacional por parte do poder público à sociedade brasileira, uma vez que este é, em última instância, o responsável direto por ela (Esteves, 2017, p. 109).

Outro esclarecimento preliminar diz respeito à origem dos dados e à demarcação temporal operada. Como já enunciado, os números abordados são provenientes da PNAD/IBGE, abrangendo o período de 2001 a 2015, ou seja, 15 anos, disponibilizados pelo *site* Observatório do PNE (<http://www.observatoriodopne.org.br/>). A opção por tal período se deu pelo fato de 2001 marcar

a entrada no século XXI e 2015 ser o último ano cujos dados da Pnad se encontram atualmente disponíveis. Vale notar que tanto as tabelas quanto os gráficos elaborados para este estudo não contam com números de 2010, uma vez que nesse ano não houve realização da pesquisa, mas o Censo Demográfico. Assim, são trabalhados tanto dados nacionais quanto por cada uma das cinco regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste), perpassados pelas variáveis: localidade (urbana e rural), raça/cor (pardos, pretos e brancos) e renda familiar (25% mais pobres, 25% a 50%, 50 a 75% e 25% mais ricos). Quando for o caso, serão confrontados com outros dados, tais como os relativos à taxa líquida de matrícula no ensino médio e os números originários do Ideb de 2015, entre outros.

Conforme sinaliza o título deste estudo, um conceito-chave que guia nossas reflexões é o de exclusão, termo este de utilização ampla e, sobretudo, multifacetada. Complexo e contraditório, traz consigo as marcas que caracterizam as suas várias reinterpretações ao longo do tempo, razão pela qual faz sentido uma rápida abordagem de nossa própria compreensão acerca dele, especialmente sua interface nos campos da sociologia e das políticas públicas, áreas de nosso interesse mais específico.

Dissertando acerca da tensão e interdependência existente entre os termos aparentemente opostos do binômio “inclusão/exclusão”, Sawaia (2001) adverte que

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. Portanto, em lugar de exclusão, o que se tem é a dialética exclusão/inclusão (p. 8).

Martins (1997, apud Veras, 2001), aprofunda tal linha de reflexão, destacando que as políticas econômicas introduzidas no Brasil, sobretudo na década de 1990, redundaram por provocar, antes de políticas de exclusão, ações de inclusão “precária e marginal”, através da inserção em “processos econômicos, na produção e na circulação de bens e serviços estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à mais eficiente (e barata) reprodução do capital” (p. 39). Isto porque, “a sociedade capitalista nasce com excluídos; é sua máxima respeitar o mercado, desenraizando e banalizando a todos - essa é sua regra estruturante – para depois incluir, segundo sua própria lógica” (p. 40).

Cumprido destacar, entretanto, que embora compreendamos que o modo de produção capitalista seja a pedra basilar do qual nasce e adquire sentido o caldo cultural que estrutura e regula - através de normas formais ou não, cognoscíveis ou não - as relações que se processam no interior do corpo social, sua hegemonia de modo algum pode ser classificada por absoluta. Isto porque as complexas relações postas em marcha pela engrenagem estatal, ressignificadas pela chamada sociedade civil, encarregam-se de, outra vez com Hannah Arendt, interferir e transformar a própria realidade, ampliando o mundo comum, cujos resultados podem implicar na emergência de atores e demandas antes invisibilizados, os quais, por sua vez, estabelecem novos campos de disputa. É, portanto, nesse espaço que se entende o processo de redemocratização da sociedade brasileira, ou seja, legitimamente conquistado, que, no campo da educação, resultou na ampliação de seu direito.

Contudo, como argumentam Pochmann e Ferreira (2016), “a democratização da escolarização, promovida pela Constituição Federal de 1988 e regulamentada desde a década de 1990 no Brasil, não reduziu significativamente as desigualdades intra e extraescolares e nem eliminou as hierarquias sociais” (p. 1243). Assim, ainda que, de acordo com tais autores, avanços importantes tenham sido conquistados - como, por exemplo, a descentralização das ações educacionais, a reorganização dos recursos orçamentários, a ampliação quantitativa de escolas e vagas, a introdução

de piso nacional de remuneração, entre uma série de outros -, no que pese o acesso de milhares de crianças e jovens à escola nesses últimos decênios, a dívida social que o país tem com seu povo ainda é muito alta, uma vez que “são milhões de jovens fora da escola, ou incluídos na escola mas excluídos dos seus benefícios. Em 2013, por exemplo, menos da metade das pessoas com 15 anos de idade tinham o diploma de ensino fundamental” (p. 1246).

Com base nessa premissa, entender o processo de deslocamento da culpa pela ineficiência educacional brasileira para o ensino médio impõe refletir, ainda que brevemente, acerca do contexto mais geral em que várias das medidas governamentais da década de 1990 foram tomadas no âmbito do ensino fundamental. Como é sabido, tais medidas foram fomentadas pelo então governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), durante dois mandatos consecutivos (1995-2002), cujo alcance, de acordo com Camargo et al. (2002), ainda condicionará o debate na área da educação por um longo período, uma vez que seus desdobramentos vêm demandando, dentre outros efeitos, pela expansão de todo o sistema, sobretudo das etapas posteriores àquele segmento, em especial, o médio.

De acordo com Esteves (2007), a partir de 1995, com a eleição do até então ministro da Fazenda do governo Itamar Franco para a presidência do Brasil, dá-se partida à implementação de uma série de medidas inéditas na área educacional, ao mesmo tempo em que também é deflagrado um processo de descentralização de políticas sociais ímpar na história brasileira. Frigotto & Ciavatta (2003), assim como outros autores, assinalam que a eleição de Fernando Henrique passa a configurar para a burguesia brasileira “a liderança capaz de construir seu projeto hegemônico de longo prazo, ao mesmo tempo associado e subordinado à nova (des)ordem da mundialização do capital”, após uma sucessão de ditaduras e golpes institucionais (p. 105). Tal “(des)ordem” - que diversos analistas antes de classificarem como anomalia, mas sim como característica intrínseca da faceta neoliberal assumida pelo modo de produção capitalista naquele período, quando os ditames do mercado e do capital especulativo assumem a primazia na regulação das diversas instâncias da vida social (Bourdieu, 1998; Chauí, 1999; Chesnais, 1999; Ianni, 2001; Leher, 1999, 2001; Oliveira, 1998, entre uma extensa série de outros) -, adquire, porém, contornos específicos no Brasil. Desta forma, aqui se manifesta, segundo Esteves (2007), como resultado de uma “receita de Estado à brasileira” (p. 214), ou seja, conjugando os preceitos neoliberais a um “vício de origem” (Vianna, 1999, p. 35), representado pelo patrimonialismo herdado da colonização portuguesa, expresso pela autonomia do Estado em relação à sociedade civil, em que a administração da coisa pública se efetiva visando atender aos interesses privados das classes historicamente dominantes.

No que concerne ao pacote articulado de medidas adotado por aquele governo na área da educação, cuja ênfase máxima foi o estímulo incondicional à universalização do ensino fundamental, este se coaduna fortemente ao projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital. Deste modo, “as demandas da sociedade organizada são substituídas por medidas produzidas por especialistas, tecnocratas e técnicos que definem as políticas de cima para baixo e de acordo com os princípios do ajuste”, que transformam “o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado” (Frigotto & Ciavatta, 2003, pp. 106-107).

A focalização quase que messiânica do Governo Fernando Henrique Cardoso naquele segmento, através da promoção de diversas ações exclusivamente voltadas para ele, - tais como o extinto Fundef, o Programa Toda Criança na Escola, entre uma série de outros - também foi alvo de muitas e ferozes críticas. Dentre as mais expressivas, destaca-se a de que ela rompe com um dos principais ganhos históricos presentes na atual LDB, qual seja, a formulação do conceito de educação básica, que implica num conjunto mínimo e inalienável de etapas visando à uma formação cidadã, abarcando, na sua base, a educação infantil, passando pelo ensino fundamental e culmina no ensino médio. Sempre vale destacar que, para importantes autores no campo do direito à educação, como Carlos Roberto Jamil Cury (2000, 2002), entre outros, a formulação do conceito de educação

básica foi de suma importância, uma vez que ao mesmo tempo em que traduz um direito, organiza a própria educação no país.

É Leher (1999), entretanto, que, em nosso entender, oferece uma explicação mais intrinsecamente relacionada àquele momento político, ao argumentar que, num contexto marcado pela globalização neoliberal, a opção intransigente do Governo FHC pelo ensino fundamental estaria em subserviente consonância com o lugar e o papel designados pelo Banco Mundial a países, naquele momento, periféricos como o Brasil. Deste modo, toda ênfase educacional deveria restringir-se à oferta estatal de uma formação visando à ocupação de postos de trabalho subalternos e baratos, disponibilizados em empresas transnacionais instaladas nas periferias do mundo globalizado, cujo resultado foi o estabelecimento de um “verdadeiro apartheid” no campo da educação, em nível mundial (p. 27). Em outras palavras, e num sentido figurado, uma divisão do mundo entre países centrais, dominantes, a quem caberia oferecer uma educação “neurocerebral”, voltada para a formação de mão-de-obra altamente qualificada e de comando, e países periféricos ou semiperiféricos, dependentes, tais como o Brasil, a quem cumpria oferecer uma educação do tipo “neuromuscular”, ou seja, visando formar mão de obra minimamente qualificada para o desempenho de funções subordinadas e de baixa remuneração.

O que não se pode negar, todavia, no que pesem as críticas ao tipo de oferta e estratégias utilizadas por aquele governo na sua “opção/missão” em priorizar o ensino fundamental, é o fato de que a administração de Cardoso deixou o país, em dezembro de 2002, com taxas de atendimento bruto e líquido naquele segmento bastante significativas: em torno de 120% e 96%, respectivamente, o que, em outras palavras, significa um patamar muito próximo ao de sua universalização.

No entanto, e como era de se esperar, por conta da forma recortada e autoritária que caracterizou tal focalização, a expansão do segmento não ocorreu de modo tanto a garantir a qualidade do ensino oferecido pelas redes responsáveis por sua oferta quanto por ensejar a criação de portas de entrada viáveis e pedagogicamente sustentáveis na etapa logo a seguir, a média. Por essa vertente, Pochmann e Ribeiro (2016), constatando que parte da literatura sobre políticas educacionais denuncia o modo massificado com que o direito à educação vem chegando aos jovens, ressaltam que tal direito, ainda que tenha tomado forma de lei, democratizando a escola, decorreu de um crescimento “quantitativo de matrículas em contextos escolares desiguais e empobrecidos, com trabalhadores desvalorizados como categoria profissional. Portanto, não se construiu uma estrutura para exercer, com igualdade, o direito à educação” (p. 1243).

O resultado desse processo é que, qualquer olhar sobre o que se produz de conhecimento acerca da oferta do ensino médio no país dá conta, de imediato, que ela está longe dos padrões mínimos de qualidade ao longo de sua trajetória, sob quaisquer alcunhas que o segmento tenha assumido. É justamente por conta disso, que Graciano e Haddad, em introdução à obra de Krawczyk (2011, p. 5), listam os termos “crise, apagão, ausência de sentido” entre os mais comumente associados a ele por governantes, jornalistas, pesquisadores etc., ao passo que estudantes e docentes o consideram desinteressante, sem qualidade e desmotivador.

Vale sempre destacar que não é intenção deste artigo aprofundar a discussão a respeito das condições em que se processa o oferecimento do ensino médio no país (já incluídos importantíssimos debates acerca de sua qualidade, formação de profissionais, grade curricular, adequação, gestão, identidade, articulação com outros segmentos, preparação para o trabalho, desafios, entre uma infinidade de outros temas), mas sim conhecer algumas características básicas daqueles jovens que se constituem hoje os sujeitos excluídos dessa oferta. No entanto, tomando por hipótese que a faixa etária alvo deste estudo deve (ou deveria) idealmente estar cursando o ensino

médio¹⁰, bem como o fato de esta etapa ser considerada hoje o problema maior da educação brasileira, algumas considerações acerca desse segmento, ainda que breves, devem ser, obrigatoriamente, realizadas, com vistas à melhor contextualizar as reflexões apresentadas no tópico seguinte.

Costa (2013), discorrendo sobre a origem do ensino médio no país, afirma que este foi inicialmente implantado com o intuito de preparar para o ensino superior. A natureza estritamente propedêutica e com oferta limitada perdurou até os anos 1930, quando se instalou no país a necessidade de impulsionar o desenvolvimento nacional e, conjugado a ele, a escolarização atrelada à profissionalização. Delineiam-se, a partir daí, dois contextos: “de um lado, um ensino de natureza propedêutica, objetivando o ingresso nas universidades, e, de outro, uma escola média articulada com a preparação para o trabalho” (p. 185). Desde então, tal indefinição identitária converteu-se em sua principal característica, cujo resultado vem sendo a proposição recorrente de políticas públicas centradas predominantemente na reinterpretação desta etapa (Machado, 2015).

De acordo com Krawczyk (2011), os problemas e deficiências atuais do ensino médio no Brasil expressam a “presença tardia de um projeto de democratização da educação pública, ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública” (p. 7). Sintomas inequívocos dessas consequências podem ser verificados a partir da análise geral das próprias taxas de matrícula nessa etapa entre os anos 1990 e 2010. Segundo Kuenzer (2010),

Os dados disponíveis para o ensino médio, embora descontinuados (...), apresentam um quadro preocupante, uma vez que apontam crescente retração quando comparados à evolução das matrículas ocorrida entre 1991 e 2001 e ao movimento ocorrido no ensino fundamental entre 2000 e 2008. Assim é que, se as matrículas no ensino médio cresceram 32,1% entre 1996 e 2001, passando de aproximadamente 5,7 milhões para 8,4 milhões, no quinquênio seguinte cresceram apenas 5,6 %, passando a decrescer a partir de 2007, de modo a configurar crescimento negativo de -8,4% de 2000 a 2008, segundo os dados do INEP. Esta retração se acentua entre 2008 e 2009, atingindo um percentual de -3,2%, sendo que, em 2008, foram 8.369.389 matrículas contra 8.337.160 em 2009; ou seja, em apenas um ano, uma diferença de 32.229 matrículas (p. 859).

Ainda que a taxa tenha subindo levemente em 2010, o fato é que os últimos anos vêm apontando uma tendência de queda nas matrículas tanto do ensino médio quanto da educação pré-escolar, segmentos estes, como já visto, de oferta obrigatória e gratuita desde 2009 e que deveriam ter sido universalizados até 2016. Assim, a pré-escola, que atende a crianças de 4 a 5 anos, teve, entre 2014 e 2015, redução de 1% nas suas matrículas, passando de 4,96 milhões de alunos para 4,91 milhões. No ensino médio, a queda foi ainda maior, 3%, caindo de 8,3 milhões de estudantes para 8,07 milhões (Cancian & Saldana, 2016).

10 Note-se que, até onde foi possível perceber, a quase totalidade dos estudos sobre o ensino médio, ao tratar da taxa bruta de matrículas (TBM - número total de matrículas em cada nível de ensino, a despeito da idade, dividido pela população da faixa etária oficialmente correspondente ao mesmo nível) aferida entre os jovens de 15 e 17 anos, já o faz associando-a a esse segmento, ainda que se reconheça que a distância entre aquela e a taxa líquida (TLM - percentual da população de uma determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino considerado adequado à sua idade, calculado para as faixas etárias dos ensinos fundamental e médio) é, muitas vezes, imensa, como neste caso específico.

Com base nas observações até aqui realizadas, passamos, no item seguinte, à análise dos dados disponibilizados pela Pnad, no período de 2001 a 2015, acerca da matrícula dos jovens de 15 a 17 anos no Brasil, a fim de traçar o perfil geral daqueles sujeitos que, embora devessem por força do arcabouço legal estar vivenciando a condição de estudantes, encontram-se privados do atendimento escolar. Para tanto, inicialmente, abordamos os números relativos ao total geral do país, passando, a seguir, a interpretá-los por cada uma das 5 regiões brasileiras. Em ambos os casos, tais percentuais são analisados a partir das variáveis: localidade, raça/cor e renda familiar. O estudo é seguido pelas considerações finais e, logo após, pela discriminação das obras citadas em sua elaboração.

Quem são e Onde Estão os Jovens de 15 a 17 Anos Fora da Escola

Dados Gerais

O gráfico 1, a seguir, oferece um amplo panorama dos últimos 15 anos acerca da matrícula dos sujeitos de 15 a 17 anos no país. Como se vê, partimos, em 2001, de uma cobertura que acolhia a 77,7% desses jovens e chegamos a 2015 com uma taxa de atendimento de 84,3%, atestando um crescimento de apenas 6,7 pontos, ou seja, menos de 10%, em todo o período, quando a região Sul foi a que apresentou o salto mais expressivo: 8,4 pontos. Em outras palavras, significa dizer que, no que pese faltarem os números da Pnad de apenas mais um ano para o término do prazo legal de inclusão escolar de todos os brasileiros dessa faixa etária, temos, em 2015, como já dito, uma população de mais de 1,5 milhão de pessoas sem atendimento, após, inclusive, um ano com decréscimo¹¹.

O conjunto das taxas regionais apresenta uma trajetória basicamente uniforme, com números que se aproximam, inclusive os do Sudeste, que, exceto em 2011, foi o campeão no atendimento durante o período em tela, chegando a 86,8%, em 2015, como também a única região que ultrapassou a média nacional. Tanto em termos percentuais quanto absolutos, é no Nordeste do país onde se verifica, em 2015, a maior parcela de desassistidos (82%), ou cerca de 550 mil jovens, número este que somado ao do Sudeste (cerca de 500 mil) - onde ironicamente estão as maiores taxas de atendimento - responde por mais de 2/3 do total da exclusão. Além desta característica perversa, acrescenta-se que o Nordeste apresenta, em 2015, o segundo mais baixo Ideb regional do país no ensino médio (3,4, para uma meta fixada em 3,9), estando, juntamente com a região Norte (3,3, para uma meta de 3,8), abaixo da média nacional (3,7) naquele ano, quando também o país teve desempenho pífio, repetindo a nota aferida em 2013, e ficando 0,5 abaixo da meta fixada para o biênio (4,3).

Como também se percebe pelas linhas desenhadas na representação gráfica seguinte, a implementação nacional do Fundeb, a partir de 2007, em nada parece ter alterado a tendência geral da trajetória das matrículas do ensino médio no país, situação esta oposta à verificada a partir da entrada em vigor tanto do Fundef quanto de outras ações promovidas para o ensino fundamental, em fins dos anos 1990, durante a era FHC, que desencadearam uma verdadeira “caça aos alunos” dessa etapa e praticamente universalizaram o seu atendimento. Isto porque, para quem acompanhou de perto a deflagração de tais políticas junto às redes estaduais e municipais de ensino, na ocasião, ficava bem clara a lógica meramente quantitativa que permeava tais ações (que, de resto, no que pesem alguns ajustes, também permeia a do atual Fundeb); ou seja, quanto mais alunos, mais

¹¹ Segundo projeção feita pelo Instituto Ayrton Senna, caso o ritmo de inclusão dos últimos anos se mantiver, nem mesmo ao fim da vigência do PNE, em 2024, o ensino médio será universalizado, pois no máximo sairíamos dos atuais 84,3% para algo em torno de 88% do total de jovens dessa idade na escola. No que concerne à TLM, ainda segundo essa fonte, ao término do PNE, o percentual será de pouco mais de 70%, número bastante distante da meta prevista na lei, ou seja, 85% (Ramos, 2016).

dinheiro para a respectiva rede em que eles se inseriam, sendo inclusive bastante recorrentes as denúncias de fraudes nos números do censo escolar que servem de base para os repasses financeiros.

Por sua vez, o arcabouço legal que determina a obrigatoriedade dessa matrícula também em nada parece ter influenciado o ritmo aferido no período em tela. Ao contrário, visto que, em 2014, ano de promulgação da lei que institui o PNE e ratifica tal preceito, o ritmo chega a cair, como já mencionado.

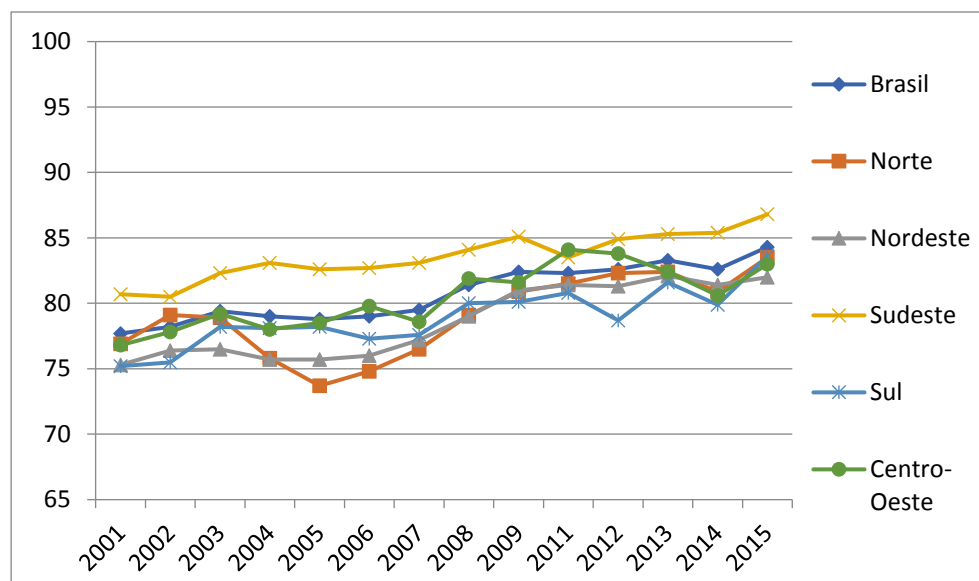


Gráfico 1. Brasil: percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola por regiões

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE

No que diz respeito às taxas de escolarização líquida no ensino médio brasileiro, estas, em 2015 acolhem apenas 62,7% dos jovens na faixa considerada ideal para o segmento. O Nordeste, mais uma vez, e o Norte são os que possuem os mais baixos percentuais: 53,4% e 53,9, respectivamente, seguidos pelo Sul (64,7%), Centro-Oeste (65%) e Sudeste (71,5%).

Quando desagregados os números gerais por localidade, alguns interessantes aspectos se tornam muito visíveis. Conforme o gráfico 2 atesta, se o percentual de atendimento urbano esteve sempre historicamente próximo da média, o mesmo não se pode falar do rural, que é aquele que parte do patamar mais baixo dentre todos os trabalhados nesta série (66,2%). Não se pode deixar de sublinhar, entretanto (no que pese a área contar com quase 25% do total de sujeitos excluídos do nível médio - cerca de 360 mil -, o que demanda ações efetivas da esfera pública voltadas especificamente para o problema), é que, como se vê com clareza, a partir do início do século XXI, a oferta desse ensino na área consolidada - sobretudo após 2004 - uma linha ascendente e avança quase 14 pontos no período, chegando, em 2015, a 79,6%, fato este que sugere um maior aprofundamento, com vistas a entender o tipo de relação que tal incremento possui com as políticas educacionais implementadas desde então, sobretudo pelo Ministério da Educação (MEC).

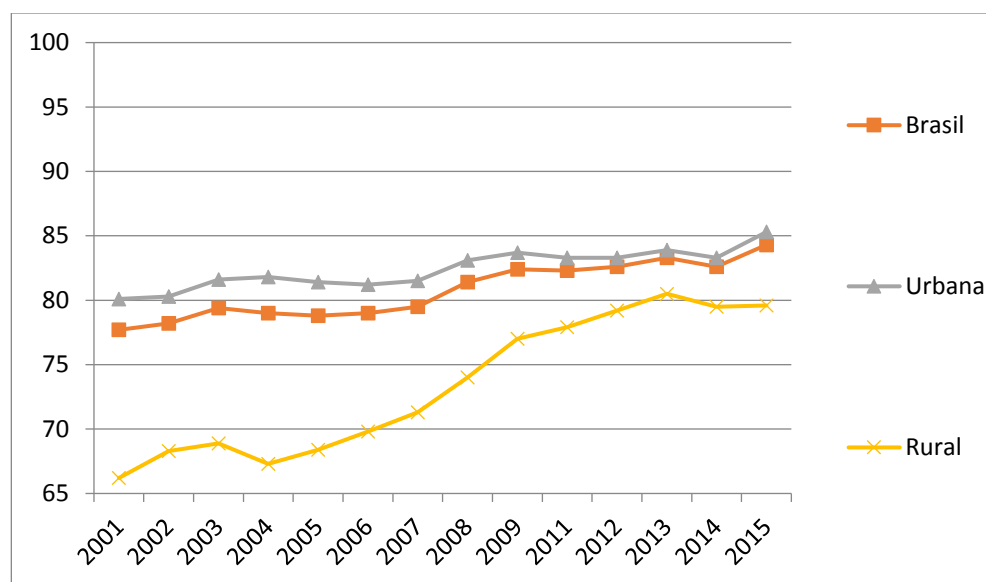


Gráfico 2. Brasil: percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola por localidade

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE

No que diz respeito à raça/cor daqueles que estão fora do atendimento escolar (gráfico 3), tanto percentual quanto numericamente estes pertencem à população negra: 67%, o que significa mais de 1 milhão de sujeitos, população esta formada por pardos (870 mil) e pretos (164 mil), segundo critérios do IBGE. Por outro lado, ainda que pretos e pardos componham hoje o segmento mais segregado, digno de nota é o crescimento expressivo que alcançam no período, subindo de 70,8% e 74,2%, em 2001, para 81,7% e 82,7%, em 2015, respectivamente, os primeiros acumulando mais de 10 pontos percentuais de aumento, o que, a exemplo da variável anterior, também requer estudos mais detalhados.

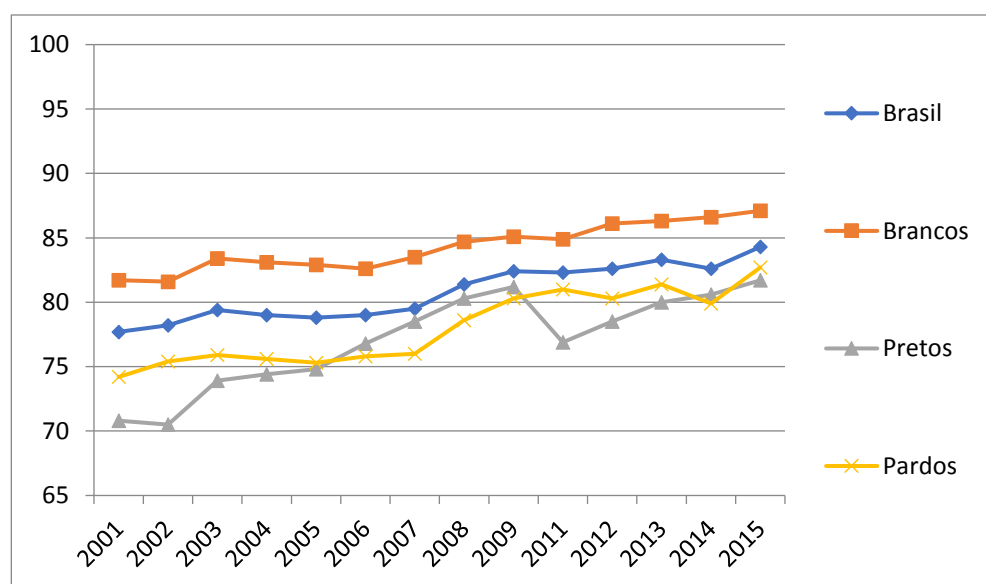


Gráfico 3. Brasil: percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola por raça/cor

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE

Seguindo as tendências das duas últimas representações gráficas, também a de número 4, ainda que denuncie a menor inclusão no ensino médio por parte das camadas mais depauperadas (para uma ideia geral, somente os 25% mais pobres respondem por mais de 50% do número total de excluídos, ou seja, quase 800 mil jovens, ao passo que a camada de 25% a 50% congrega cerca de 470 mil deles), também atesta, por outro lado, uma maior inclusão justamente desses segmentos mais empobrecidos. Assim é que os 25% mais pobres, por exemplo, saltam de 69,8%, em 2001, para 81,5%, em 2015 e os da faixa de 25% a 50% sobe mais de 7 pontos percentuais. Prova cabal da recorrente desigualdade brasileira é o fato que, se a etapa é de difícil acesso para os mais pobres, para os mais ricos, adentra o século XXI praticamente universalizada. Outro indicador visível dessa desigualdade, a exemplo do que veremos nos gráficos regionais a seguir, é a constatação de tal variável apresentar, em 2015, as maiores distâncias aferidas entre a faixa dos mais ricos e a dos mais pobres, numa flagrante demonstração da enorme iniquidade que caracteriza historicamente a distribuição de renda em nosso país.

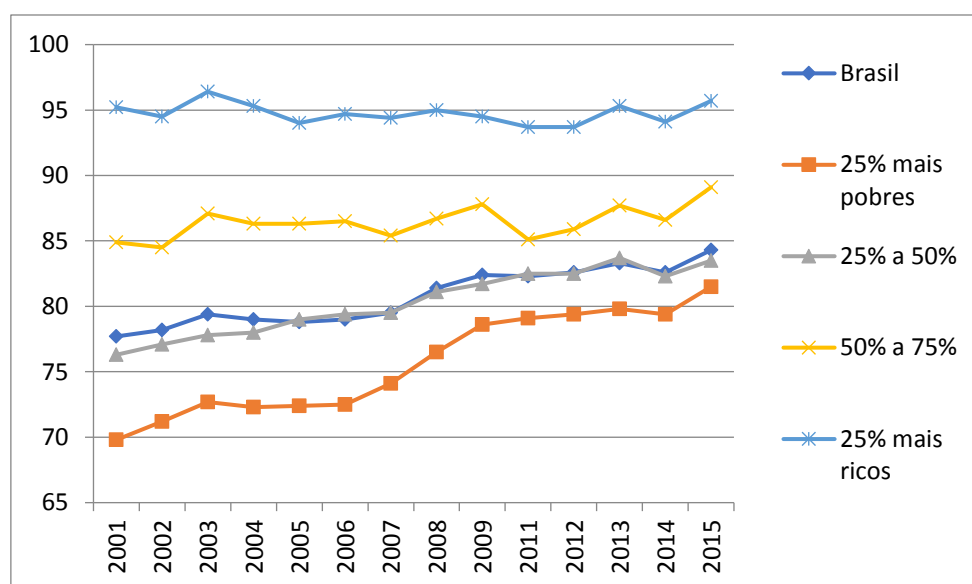


Gráfico 4. Brasil: percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola por faixa de renda

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE

Ainda assim, deve-se ressaltar que, a exemplo do que se evidenciou em relação à oferta de ensino tanto para os moradores do campo quanto para os de raça/cor negra, também a redução das distâncias entre os sujeitos mais pobres e os mais ricos foi bastante significativa no período em tela, caindo de 25,4% pontos percentuais, em 2001, para 14,2, em 2015. Vale destacar que tais indicadores foram também percebidos na oferta de educação pré-escolar (Esteves, 2017), o que corrobora a afirmação de Theodoro (2013), quando o autor afirma que a era de governo do Partido dos Trabalhadores (PT) foi, comprovadamente, para os estratos historicamente menos assistidos, um período de inclusão.

Dados Regionais

Desagregando os números por regiões, seguindo o mesmo padrão de ordem adotado pelo IBGE, iniciamos nossa análise com dados do Norte do Brasil. A tabela 1, com percentuais do país, da região e de cada um de seus 7 estados acerca da matrícula de jovens entre 15 e 17 anos, oferece um panorama interessante, que, a exemplo das demais regiões, sugere vários estudos regionalizados

em maior profundidade, com vistas a melhor entender as diferentes realidades que caracterizam o Brasil. Segunda região com os índices mais baixos dessa oferta, abaixo dos nacionais, o Norte brasileiro apresenta uma trajetória em que se destacam a oscilação do estado de Roraima. Este, em 2003, desce de 86,1% para, em 2005, chegar a 74,2%, atinge, em 2007, 87,5% (13,5 pontos percentuais!), desce 7 pontos no ano seguinte, sobe mais de 7 em 2009, mantém uma relativa uniformidade até 2014, quando despenca para 77,7%, chegando em 2015 com 86,4%, a maior taxa de cobertura da região naquele ano... Ainda que não tão bruscas, as oscilações são também familiares para outros estados dessa região, como sugerem os números da tabela. Em termos de exclusão, em números brutos, em 2015, ela é a quarta região entre as cinco brasileiras com 170 mil jovens fora da escola, onde, percentualmente, destacam-se os estados de Rondônia (77,1%) e do Amapá (80%). A taxa líquida de matrícula só é melhor em 0,5 do que a nordestina, situando-se em apenas 53,9%. Possui ainda o pior Ideb regional do país (3,3); entretanto o estado do Amazonas forma (juntamente com o de Pernambuco), a única e seleta dupla que conseguiu superar as metas estabelecidas para 2015, possuindo a melhor taxa da região: 3,7. Quanto à taxa de distorção série/idade aferida em 2014, o Norte responde pelo mais alto percentual do país, qual seja, 44,1%.

Tabela 1

Região Norte: percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola por estados

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Brasil	77,7	78,2	79,4	79	78,8	79	79,5	81,4	82,4	82,3	82,6	83,3	82,6	84,3
Norte	76,9	79,1	78,9	75,8	73,7	74,8	76,5	79,1	80,9	81,5	82,3	82,4	80,9	83,5
RO	72,3	73,7	71,8	72,2	71,5	70,4	72,2	73,5	79,8	77,5	78,3	81	75,6	77,1
AC	72,3	77,5	78,3	74,4	75,7	73,1	74,7	72,3	74,8	77,3	78,6	79,9	74,5	83,4
AM	81,6	83,9	83,8	81,8	78,9	81,4	83,7	82,2	82,2	84,1	84,6	80,4	79,8	84
RR	88,3	81,2	86,1	79,9	74,2	83,5	87,5	80,4	87,9	83,9	83,1	84,8	77,7	86,4
PA	73,9	76,5	76	73,2	70,1	70,3	72,3	77,8	79,2	81,1	82	83,3	82,7	84,2
AP	84,8	82,6	88,6	80,6	84,7	85,1	83,4	88,5	86,3	83,4	82,5	82,8	83,6	80
TO	79,8	82,2	79,7	77,2	78,3	80,3	80,9	83	86,2	82	84,9	85,1	82,9	86,2

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE

A desagregação dos dados por localidade (gráfico 5) deixa claro, no que pese o avanço relacionado à oferta educacional nortista na área rural, que passa de 66,6%, em 2004 (primeiro ano disponível acerca dessa variável regional), para 78,8, em 2015, que é bastante difícil a condição dos jovens do campo daquela região, a mais vasta em termos geográficos, que exclui dessa oferta, em termos absolutos, quase 60 mil deles.

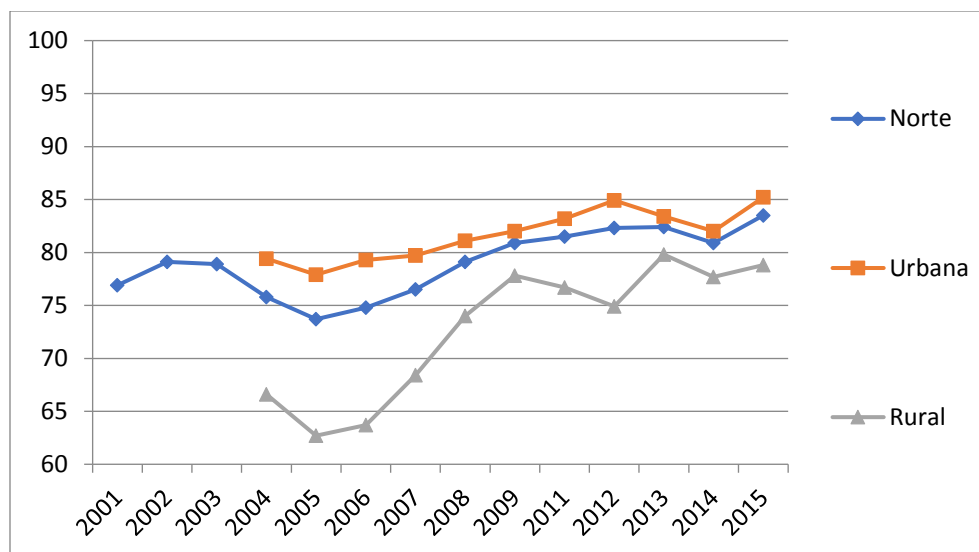


Gráfico 5. Região Norte: percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola por localidade

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE

Também lá os pretos são percentualmente os mais excluídos dentre os sujeitos de raça/cor declarada (gráfico 6). Só que, na região, tal trajetória traça uma linha extremamente irregular, ziguezagueante (como no Sul, conforme veremos), caindo profundamente em 2005. Tal linha também registra, ao contrário das demais, um leve decréscimo no fim do período, caindo de 81%, em 2001, para 79,2%, em 2015. No mais, quando somamos os números absolutos de pretos e pardos que estão privados de atendimento educacional, chegamos ao maior percentual de exclusão da raça/cor negra do país (81,7%), soma que denuncia mais de 136 mil jovens nessa situação.

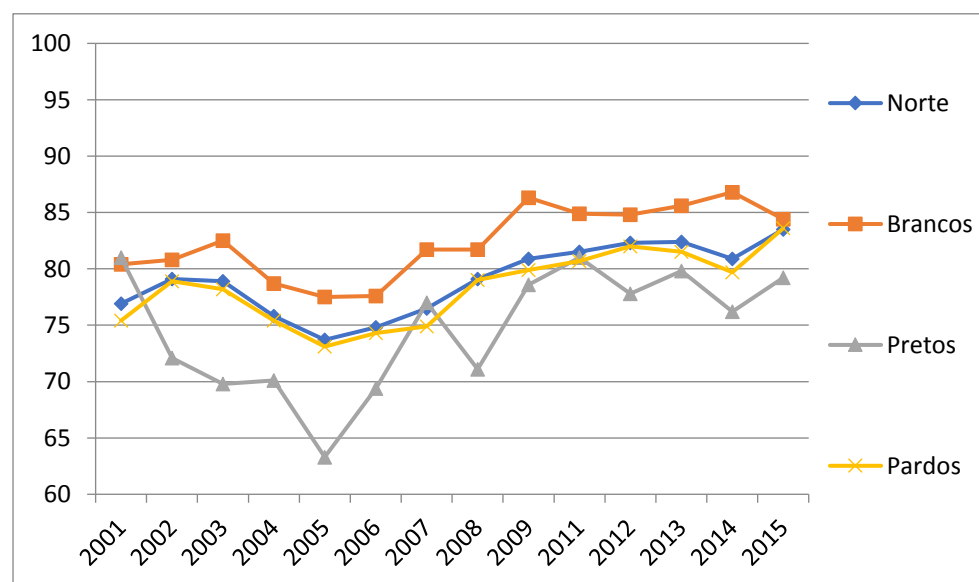


Gráfico 6. Região Norte: percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola por raça/cor

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE

A exemplo dos dados nacionais, a faixa dos 25% mais pobres é a que concentra, em percentual e números absolutos, os jovens mais apartados da oferta educacional na região (81,4%, somando algo em torno de 77 mil), a despeito de ser também aquela que experimentou a maior elevação no período (cerca de 11%), praticamente se igualando às duas faixas de renda imediatamente superiores, mas ainda bem distante da linha dos mais ricos. Estes últimos, em 2015, foram, em termos regionais, os que apresentaram a maior taxa de exclusão da sua respectiva faixa em todo o Brasil: 7,6%.

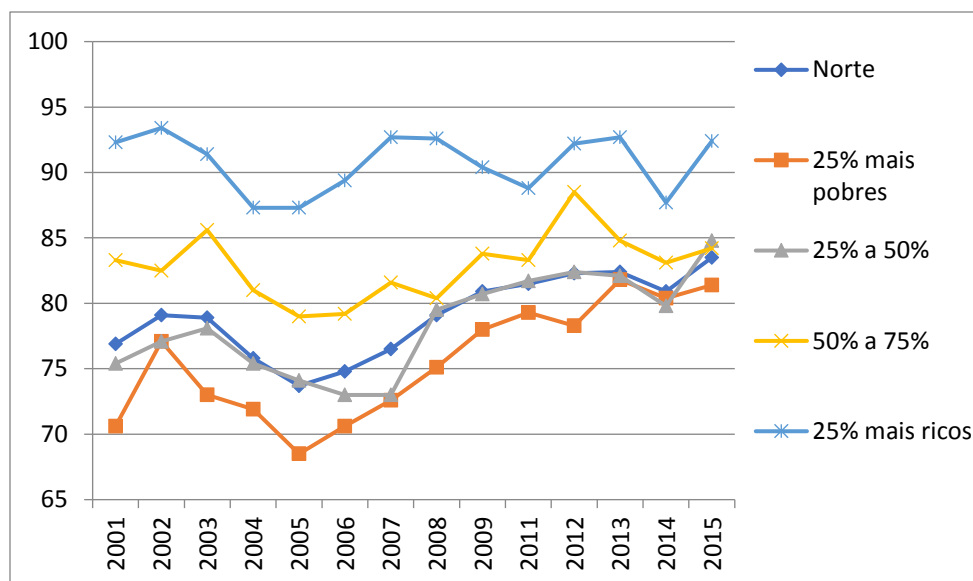


Gráfico 7. Região Norte: percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola por faixa de renda

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE

No que diz respeito à região com o maior número de estados, o Nordeste se caracteriza, como já visto, pela perversidade quando se trata das matrículas dos jovens de 15 a 17 anos: é lá que se localiza a menor taxa de cobertura do país, o maior número absoluto de excluídos e também onde se verifica a menor taxa líquida no ensino médio. A taxa de distorção série/idade no segmento é a segunda maior em termos nacionais, 38%, em 2014. Olhando os números relativos aos seus 9 estados (tabela 2), de modo geral, salta aos olhos o crescimento acumulado por alguns deles no período em tela, tais como: Pernambuco (que, junto com o Amazonas, superou a meta do Ideb em 2015, com média 4,0, a maior da região), com aumento de mais de 10 pontos percentuais; Alagoas, com trajetória oscilante e um dos piores Ideb do país (3,1), com quase 10 pontos de elevação; Maranhão, com mais de 8 pontos, e Sergipe, quase no mesmo patamar. Em termos percentuais de exclusão, sobressaem-se, em 2015, os estados da Paraíba (80,3%) e do Sergipe (80,7%). Acrescente-se ainda que, em nível nacional, a Bahia se destaca por ser o terceiro estado com o maior número absoluto de jovens excluídos (140 mil), ter o mais baixo percentual de professores do ciclo médio com a formação adequada, 8,5% (Foreque, Falcão e Takahashi, 2013) e possuir um dos piores Ideb do país: 3,1.

Tabela 2

Região Nordeste: percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola por estados

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Brasil	77,7	78,2	79,4	79	78,8	79	79,5	81,4	82,4	82,3	82,6	83,3	82,6	84,3
Nordeste	75,3	76,4	76,5	75,7	75,7	76	77,2	79	81	81,4	81,3	82,1	81,4	82
MA	74,3	73,2	74,4	76	75,8	76,8	76,3	76,5	83,7	80,3	80,4	85,5	83,8	82,5
PI	76,5	74,6	83,7	76	78	78,7	78,5	80,5	79,9	82,9	81,9	84	83	83,1
CE	77	77,4	75,6	76,1	76,9	77,9	75,9	78,9	80,9	84	84,6	83	83,1	82,3
RN	77,4	76,5	75,1	76,8	75,1	75,2	79,9	79,2	78,3	81,8	80,1	79,5	80,8	81,9
PB	74,4	77,8	76,8	75,8	73,9	75,4	74,3	77,4	80,4	81,6	80,2	77,1	74,1	80,3
PE	70,5	73,2	73,6	73,3	73,8	75,1	75,4	77,1	79,3	79,2	78,2	82,7	79,3	80,9
AL	73,7	74,2	74,9	73,8	72,4	71	75,7	75,6	77	74,7	76,8	77,7	76,2	83
SE	72,8	78,1	79,2	78,5	73,8	78,4	78	83,9	82,1	81,9	83,2	84,2	78,5	80,7
BA	77,9	79,5	78,5	76,2	77,2	75,6	79,8	81,7	82,6	82,6	82,6	81,5	83,6	82,6

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE

Desagregados os números por localidade (gráfico 8), o Nordeste segue a tendência nacional, representada pelo salto na ampliação da oferta na área rural, que sobe de 67,4%, em 2001, atingindo quase 80%, em 2015, pouco abaixo da que caracteriza a zona urbana (83,1%). Ainda assim, em números absolutos, a região conta com quase 190 mil jovens excluídos do atendimento educacional no campo.

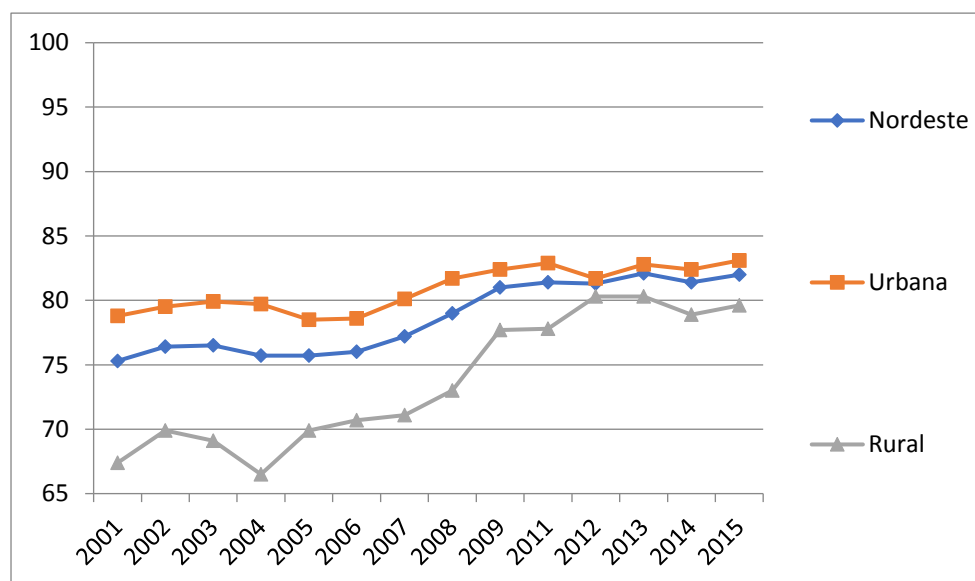


Gráfico 8. Região Nordeste: percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola por localidade

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE

Quando o quesito é raça/cor (gráfico 9), no Nordeste verificam-se as menores distâncias entre os itens pesquisados, ainda que a estrutura geral que caracteriza a maior parte do país (exceto na região Sul, como veremos) ali também se faça presente, representada pela maior cobertura entre brancos e a menor entre pretos. Assim, e mais uma vez, são também os sujeitos negros os que mais sofrem o efeito da exclusão (mais de 420 mil), somando 73% do total de excluídos por raça/cor na região.

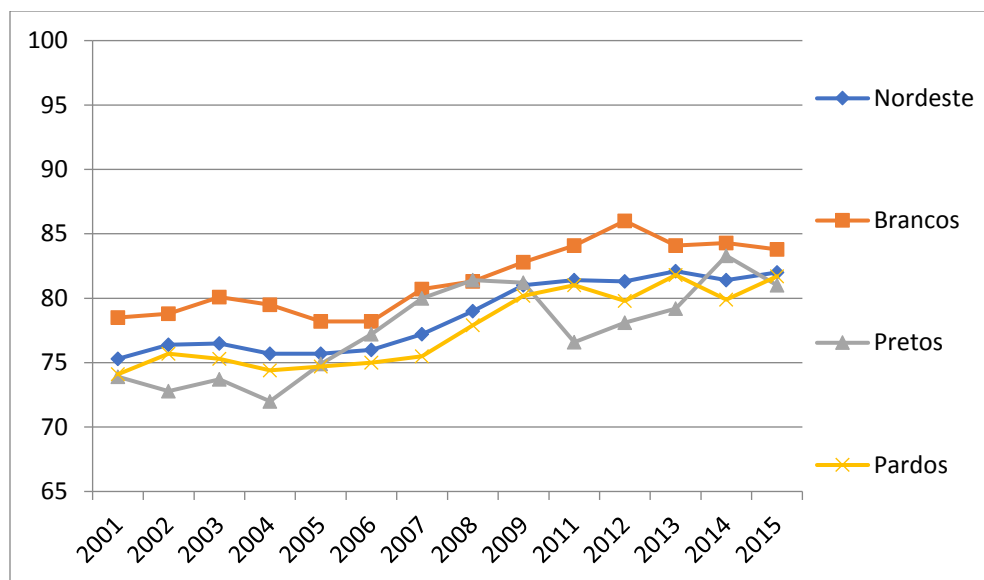


Gráfico 9. Região Nordeste: percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola por raça/cor

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE

Fica bastante visível, no gráfico 10, o grande abismo que separa os mais ricos dos mais pobres no Nordeste brasileiro. Ainda que a redução tenha sido significativa no período analisado, caindo de 22,8 pontos, em 2001, para exatos 12 pontos, em 2015, ela é ainda muito significativa, expressando imensas desigualdades que são recorrentes em todas as regiões. Em termos percentuais, os 25% mais pobres compõem quase que a metade dos desassistidos (45%), com números absolutos da ordem de 246 mil jovens.

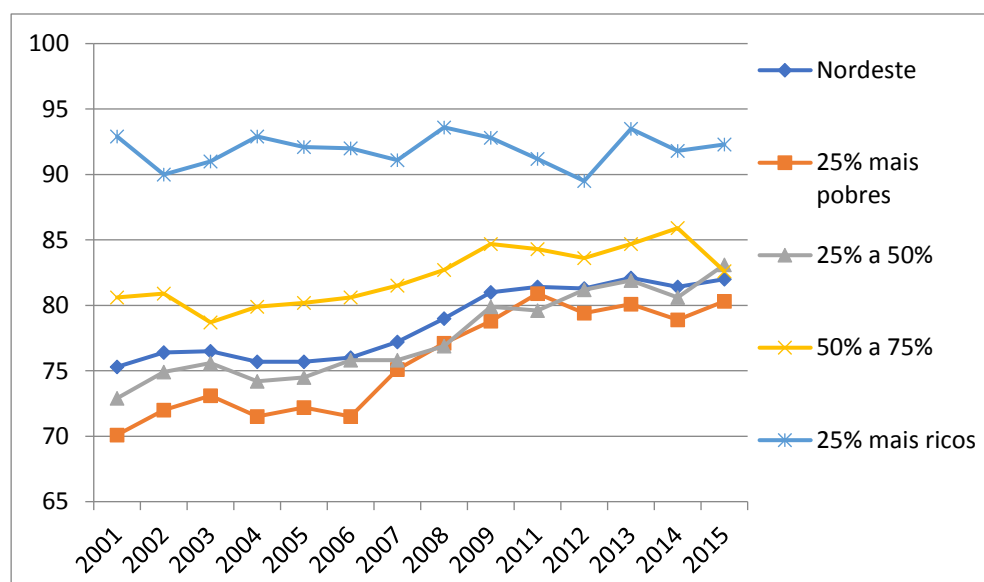


Gráfico 10. Região Nordeste: percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola por faixa de renda

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE

O Sudeste brasileiro é, como vimos, a região de maior cobertura da matrícula dos jovens de 15 a 17 anos, mas também onde se encontra o segundo maior número absoluto de excluídos; nesses

termos, somente o estado de São Paulo concentra mais de 220 mil desses jovens (a frente das regiões Sul, Norte e Centro-Oeste, por exemplo) e Minas Gerais 150 mil. Com pico recorde de 89,4 em 2009 (tabela 3), o Rio de Janeiro tem, em 2015, a maior taxa de atendimento do país: 88,2% (embora seja o quinto estado com números absolutos mais altos de exclusão: quase 89 mil), seguido de perto por São Paulo (87,8%). A taxa líquida de matrículas atinge a quase $\frac{3}{4}$ dos jovens na idade considerada ideal. Maior Ideb do país (3,9), a região tem no seu grupo o líder nacional nesse quesito, o estado de São Paulo (4,2). Sua taxa de distorção série/idade é a mais baixa em nível nacional: 20,5%. Digno de nota é o expressivo desempenho do Espírito Santo no período, que, embora oscilante (e com um salto notável de 12% entre 2007 e 2011), fecha o período com um crescimento de 14 pontos, ainda que, percentualmente, seja o campeão da exclusão regional (82,4%).

Tabela 3

Região Sudeste: percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola por estados

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Brasil	77,7	78,2	79,4	79	78,8	79	79,5	81,4	82,4	82,3	82,6	83,3	82,6	84,3
Sudeste	80,7	80,5	82,3	83,1	82,6	82,7	83,1	84,1	85,1	83,5	84,9	85,3	85,4	86,8
MG	74,9	75,1	75,8	77,7	77,6	77,2	79	81,9	80,7	78,9	83	83,2	83,4	84,9
ES	68,5	71,2	75,7	76	73,1	77,4	72,2	76,3	78,6	84,2	79,2	82,3	79,4	82,4
RJ	83	81,9	84,6	86,6	85,6	87,1	86	85,8	89,4	86	86	87,8	84,9	88,2
SP	84	83,8	85,5	85,2	85,1	84,7	85,2	85,5	86,5	85	86	85,7	87,2	87,8

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE

Desagregados por localidade (gráfico 11), os números revelam que, também no Sudeste, foi muito expressiva a diminuição da diferença entre a oferta urbana e a rural, que parte, em 2001, de quase 20 pontos percentuais para atingir, em 2015, algo em torno de 6 pontos. No que concerne aos sujeitos excluídos nessas localidades, no que pese o fato de, em termos absolutos, eles estarem quase que integralmente na zona urbana (quase 440 mil, perfazendo 89% do total), percentualmente, localizam-se na área rural.

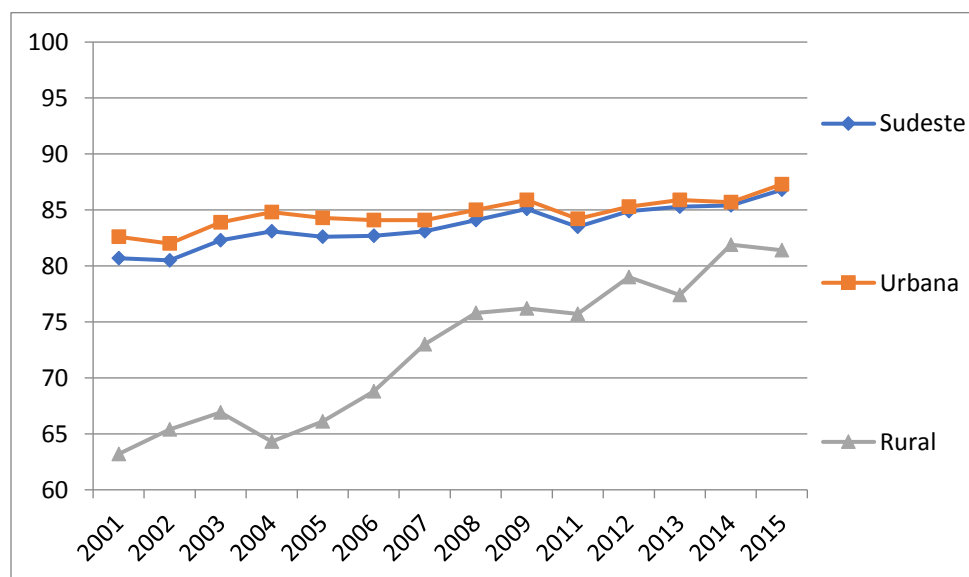


Gráfico 11. Região Sudeste: percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola por localidade

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE

A variável raça/cor também apresenta uma expressiva diminuição das diferenças entre as taxas de inclusão ao longo dos 15 anos analisados (gráfico 12). Se, em 2001, a distância entre os indicadores mais extremos (pretos e brancos) era de 15,6 pontos percentuais, em 2015, cai para 5,9 pontos. Como era de se prever, a exemplo da maioria das regiões, a exclusão no Sudeste atinge, sobretudo, os sujeitos negros, que, em 2015, alcança 312 mil deles, numa soma cujo percentual representa quase 2/3 do total.

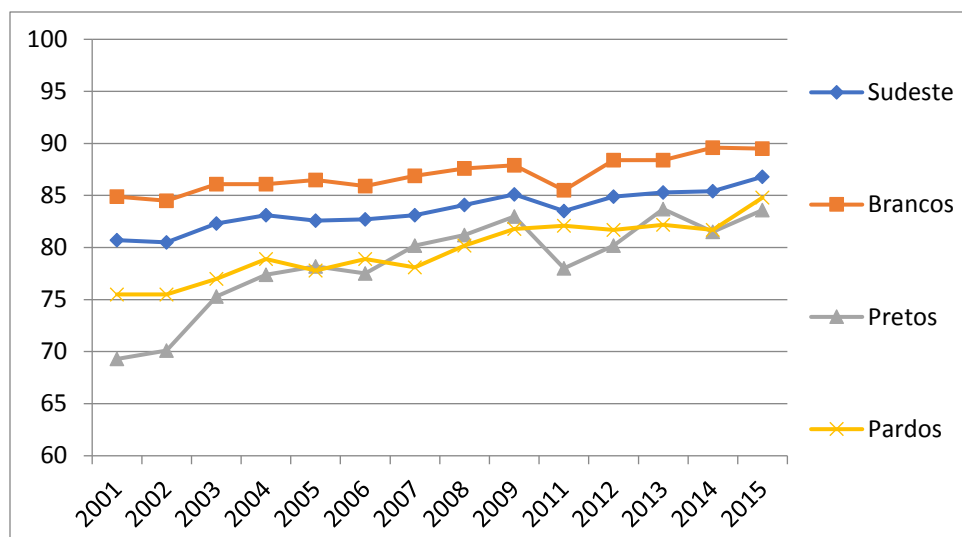


Gráfico 12. Região Sudeste: percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola por raça/cor

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE

Fica bem visível no gráfico 13, do mesmo modo que, como vimos, ocorreu em todo o país, uma significativa redução na distância entre os mais ricos e os mais pobres no Sudeste. Se, em 2001, ela apresenta exatos 25 pontos percentuais, em 2015, reduz-se para 13,8. Ainda assim, o imenso contingente dos 25% mais pobres (290 mil jovens de 15 a 17 anos) representa 63% do total de sujeitos excluídos em termos regionais.

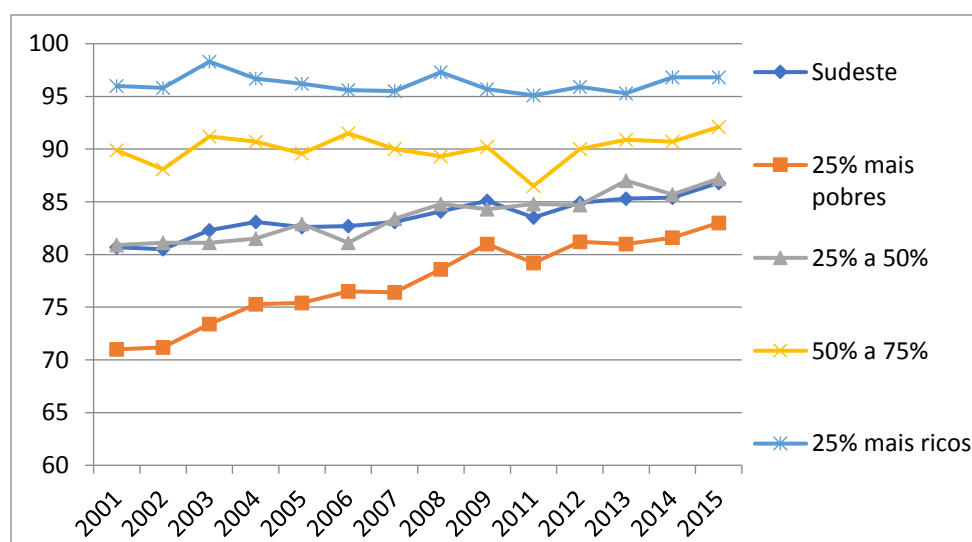


Gráfico 13. Região Sudeste: percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola por faixa de renda

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE

Região que, em termos de atendimento aos jovens entre 15 e 17 anos, apresentou, como vimos, o maior salto percentual no período visitado, o Sul do Brasil é também o detentor das menores distâncias entre os seus estados no ano de 2015. Com a terceira maior taxa líquida de matrículas regional (64,7%) e com Ideb ligeiramente acima do aferido nacionalmente (3,8), no quesito distorção série/idade, apresenta, em 2014, o segundo melhor percentual do país: 21,7%. Como pode ser comprovado na tabela 4, a trajetória dos estados de Santa Catarina e do Paraná é bastante sinuosa, com altos e baixos notáveis, sobretudo em relação ao primeiro estado. Ainda digno de registro é o avanço do Paraná no período, que cresce mais de 11 pontos percentuais. No que concerne à exclusão, possui quase 213 mil jovens fora da escola, situação que tem sua pior expressão percentual e nominal no Rio Grande do Sul, com quase 85 mil desses sujeitos.

Tabela 4

Região Sul: percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola por estados

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Brasil	77,7	78,2	79,4	79	78,8	79	79,5	81,4	82,4	82,3	82,6	83,3	82,6	84,3
Sul	75,2	75,5	78,2	78,1	78,2	77,3	77,6	80	80,1	80,8	78,7	81,6	79,9	83,6
PR	72,3	75,5	77,7	76,5	76,4	75,8	78,2	79,8	77,6	82,2	80,1	81,8	78,7	83,7
SC	79,8	77,1	80,4	80,5	82,7	79,7	76,4	81,9	82,6	79,3	77,5	80,6	81,1	84,7
RS	75,4	74,7	77,3	78,4	77,3	77,4	77,6	79	81,3	80,4	78,2	81,9	80,4	82,7

Fonte: elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE

Separados por localidade (gráfico 14), os números sulistas repetem a tendência observada, tanto no país quanto em suas regiões, ou seja, de redução da distância entre a oferta na zona urbana e na rural. Interessante notar que é somente no Sul que esta última localidade experimentou, em 2013, um salto percentual acima do da urbana, quando chega a 87,1%, o maior já verificado no país, persiste acima daquela em 2014 (81,9%), mas chega a 2015 repetindo o padrão brasileiro, ou seja, situando-se abaixo da zona urbana (79,9% e 84,2%, respectivamente). Em termos de exclusão, em números absolutos, temos 37 mil jovens na área rural, representando 17,5% do total, contra cerca de 176 mil (82,5%) na urbana.

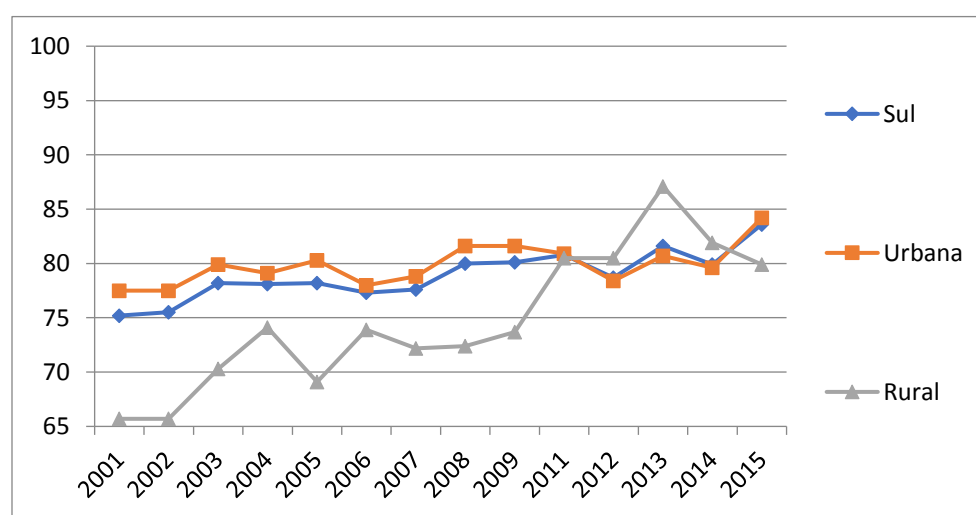


Gráfico 14. Região Sul: percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola por localidade

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE

Ainda que mais branda, o gráfico 15 também aponta a diminuição da diferença verificada entre os brancos e negros no Sul, que se, em 2001, era de cerca de 14 pontos percentuais, chega a 2015 em torno de 11, embora seja esta a região que, ao término do período, apresente as maiores distâncias percentuais entre os indicadores de raça/cor. Muito provavelmente por conta da formação histórica do povo daquela região, é a única em que o número absoluto de brancos sem assistência escolar supera o de negros: 128 mil contra 82 mil. Ainda assim, em 2015, apresenta os mais baixos percentuais de atendimento a negros no país (75,9% de pardos e 76,3% de pretos), circunstância recorrente em muitos dos anos do período analisado, quando alterna de lugar com a região Norte, também desenhando, a exemplo desta última, uma trajetória bastante ziguezagueante no que diz respeito à oferta de ensino a pretos, situação que remete a estudos mais aprofundados.

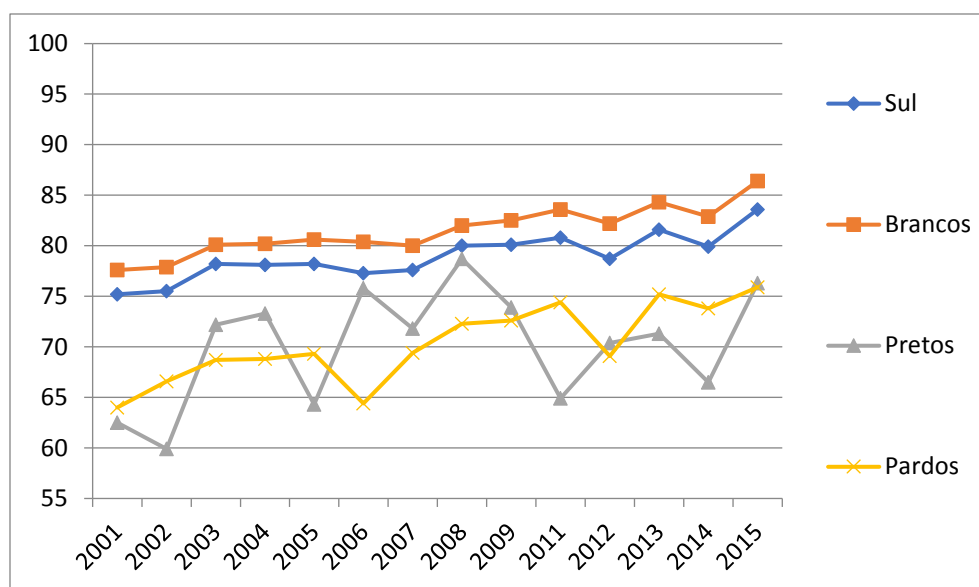


Gráfico 15. Região Sul: percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola por raça/cor

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE

Quanto à oferta educacional por faixa de renda (gráfico 16), e repetindo a tendência geral, observa-se no Sul a redução das distâncias existentes entre os indicadores, no que pese o fato de, desde o início do período analisado até o final, tal diferença ser, em pontos percentuais, a maior registrada no país: 30 contra 18, respectivamente. Também nessa região, os 25% mais pobres são percentualmente os sujeitos que se encontram mais apartados do direito à educação, representando 60% de seu total (130 mil jovens).

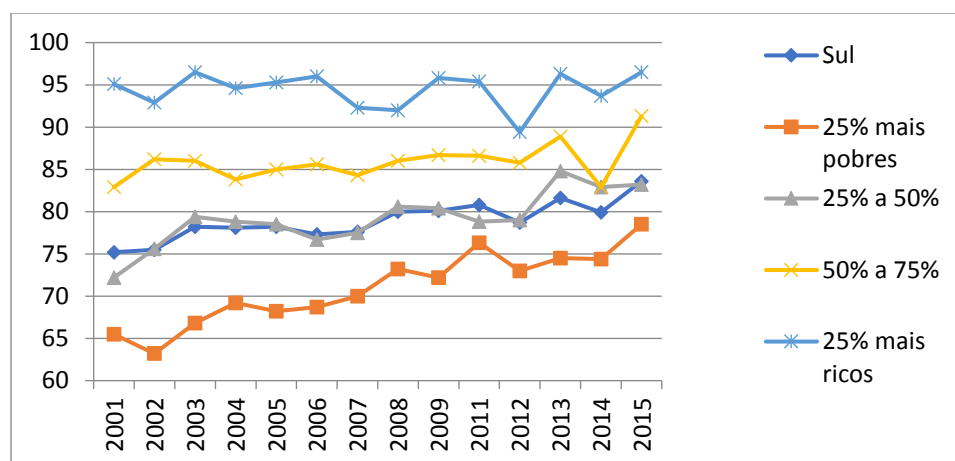


Gráfico 16. Região Sul: percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola por faixa de renda

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE

Finalmente, e fechando as análises regionais deste estudo, temos o Centro-Oeste, com 3 estados e o Distrito Federal. No que diz respeito ao atendimento escolar aos jovens na faixa de 15 a 17 anos (tabela 5), este é o segundo mais baixo do país (83%), o que, em números absolutos, representa a exclusão de mais de 120 mil desses sujeitos. De modo geral, a região se caracteriza por ser a que apresenta a maior distância entre os seus entes federados tanto no início quanto no fim do período analisado. Assim, temos entre o DF e Mato Grosso do Sul uma expressivíssima distância que começa com 16%, em 2001, e aumenta para 17%, em 2015. Este último estado, de trajetória bastante irregular, é também - juntamente com o Espírito Santo, ambos com 68,5% - o de menor índice de atendimento em 2001, permanecendo, em termos percentuais, na lanterna não apenas da região, mas de todo o país até o último ano analisado (73,6%, em 2015) - seguido por Rondônia (77,1%), no Norte, e por seu vizinho Mato Grosso (77,4%). A taxa líquida de matrícula regional é, em termos nacionais, a segunda mais alta (65%) e sua taxa de distorção série/idade chega a 29%. Por fim, seu Ideb é similar ao nacional (3,7), mas vale destacar que embora MS seja percentualmente o estado campeão da exclusão de jovens da escola, possui índice superior ao de Mato Grosso: 3,7 e 3,2, respectivamente¹².

Tabela 5

Região Centro-Oeste: percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola por estados

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Brasil	77,7	78,2	79,4	79	78,8	79	79,5	81,4	82,4	82,3	82,6	83,3	82,6	84,3
Centro-Oeste	76,8	77,8	79,2	78	78,5	79,8	78,6	81,9	81,6	84,1	83,8	82,4	80,6	83
MS	68,5	73,7	75,3	74,2	75,1	76,2	72	80,5	77,3	78,6	79,6	72,1	75,2	73,6
MT	76,2	74,9	73,9	73,5	78,2	76,8	78,5	80,8	81,5	85,7	79,5	84,9	76	77,4
GO	77,2	78,3	81,1	78,8	77,6	79,2	78,9	81,4	79,3	83,9	85	82,6	80,7	86,1
DF	84,6	85,8	84,9	85,3	84,9	88,8	85,3	86	91,2	88	91,1	87,8	90,4	90,8

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE

¹² Segundo levantamento realizado pelo Ipea, com base nos dados do Censo Escolar de 2012, esses dois estados tem a segunda pior taxa nacional de professores com a formação adequada no ensino médio: 15,4% (Foreque, Falcão e Takahashi, 2013).

Quando desagregados por localidade (gráfico 17), os índices do Centro-Oeste, embora repitam a tendência de diminuição da distância entre a oferta da zona urbana e a da rural no período (em 2001, 78,6% e 65,3% e em 2015, 83,8% e 75,6%, respectivamente), apresentam uma característica que, tal como outras ressaltadas neste estudo, merece maior investigação em etapas posteriores, qual seja, a queda, em 2011, do atendimento rural de 83,3% para 75,6%, em 2015. Quanto aos números da exclusão, embora percentualmente estes se localizem na área rural, denunciando um déficit de cerca de 25%, em termos absolutos, concentram-se na urbana: 106 mil jovens, ou 86% do total geral.

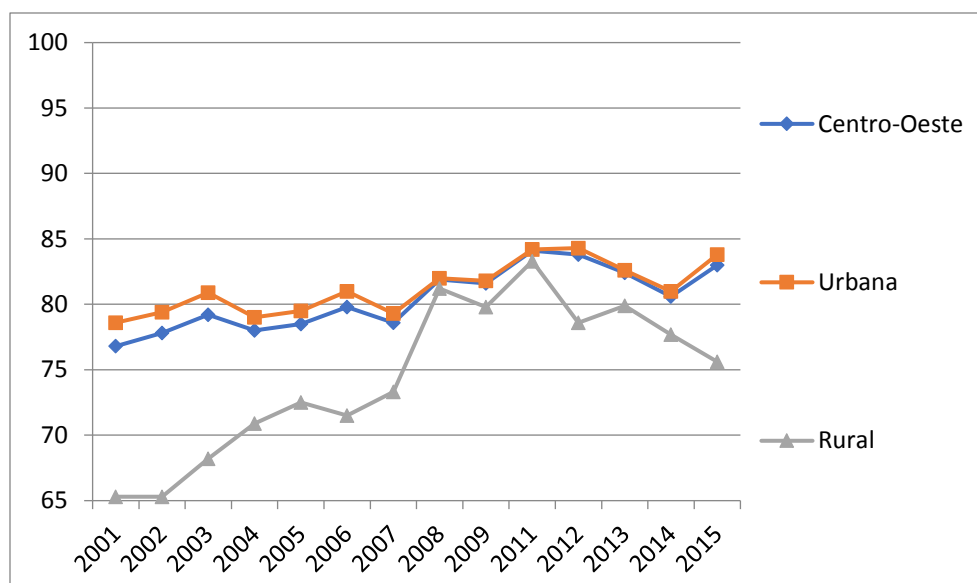


Gráfico 17. Região Centro-Oeste: percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola por localidade

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE

A exemplo dos outros, o gráfico 18 também desenha uma expressiva redução da diferença entre o serviço educacional oferecido para brancos e para pretos no Centro-Oeste: 84,2% e 69,7%, em 2001, chegando a 84,2% e 80,5%, em 2015, respectivamente. Também repetindo as frequências aferidas na maioria das representações gráficas acerca dessa variável, os maiores excluídos da oferta são os jovens negros (pretos e pardos), que, em números absolutos, somam quase 82 mil jovens, o que representa 66% do percentual total.

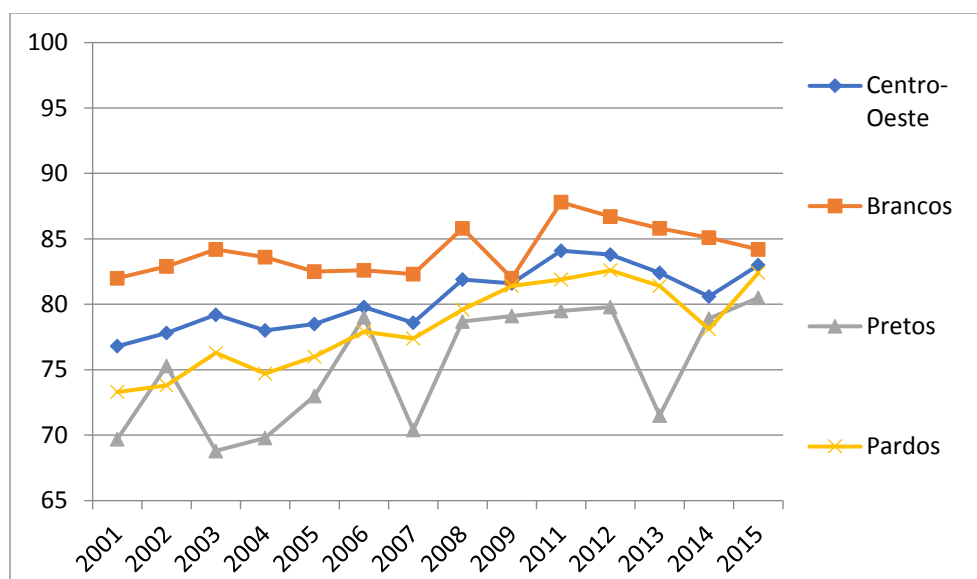


Gráfico 18. Região Centro-Oeste: percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola por raça/cor
Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE

A última representação gráfica (19) diz respeito à oferta educacional no Centro-Oeste com base na renda. Uma vez mais, visto que repetindo uma tendência geral, observa-se a diminuição das distâncias existentes entre as faixas de maior e menor rendimento, apesar de a região apresentar, no período analisado, a segunda menor redução desse tipo verificada no país, superada somente pela Sul. Também nessa região, os 25% mais pobres são aqueles que, percentual e numericamente, encontram-se mais aliçados do direito educacional, perfazendo 50% de seu total (61 mil jovens).

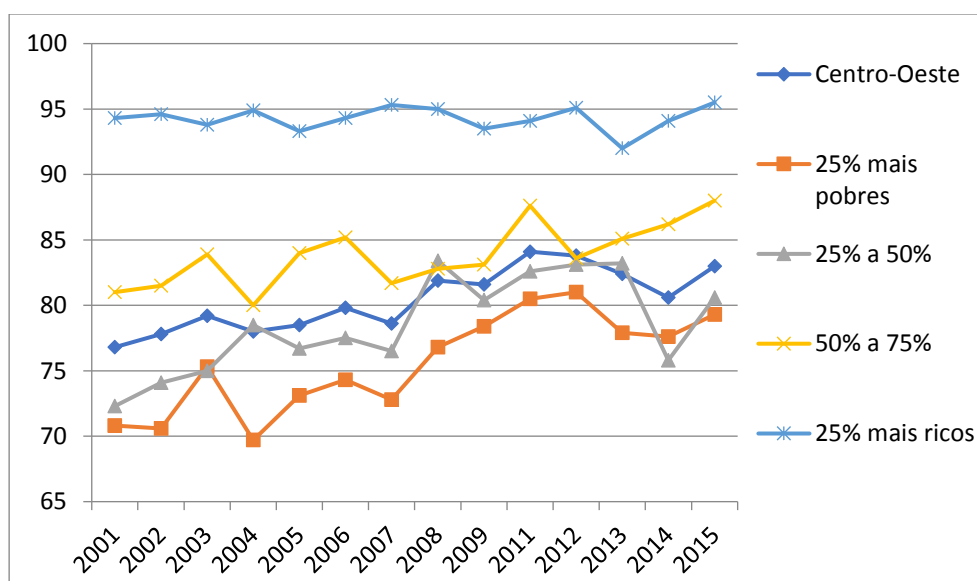


Gráfico 19. Região Centro-Oeste: percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola por faixa de renda

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pnad/IBGE

A Título de Conclusão

Apoiados nos números apresentados no decorrer deste estudo, podemos afirmar que o esforço de refletir acerca do perfil geral dos jovens entre 15 a 17 anos que se encontram, hoje, aliados da oferta estatal obrigatória e gratuita de ensino básico implica constatar a permanência, ao longo da história da educação brasileira, de alguns padrões de exclusão extremamente perversos, cuja consequência mais evidente é, dentre uma série de outras, a negação daquele que se constitui um eixo estruturante nas sociedades modernas e democráticas, o direito à educação.

Isto porque, ao fazermos o inventário dos novos/velhos achados contidos neste trabalho, deparamo-nos, de modo geral, com a seguinte realidade: no que pese a legislação educacional determinar a oferta universal e obrigatória, pelas redes públicas de ensino, de atendimento escolar a todos os jovens de 15 a 17 anos no país, chegamos ao término de 2015 com um déficit de cerca de 15% nessa faixa etária, percentual este que, em números absolutos, remete a um grupo composto pela cifra estratosférica de mais de 1,5 milhão de jovens brasileiros, números estes que, pelo andar dos fatos, devem certamente permanecer em 2016¹³.

E quem seriam, em linhas gerais, tais jovens, vítimas da exclusão? Eles são, majoritariamente, pertencentes ao quartil mais depauperado da sociedade brasileira, predominantemente negros e moradores das zonas urbanas, ainda que a área rural concentre, percentualmente, a maioria desses sujeitos. Também, em termos percentuais, residem nas regiões Nordeste (esta também com os maiores números absolutos), Norte e Centro-Oeste, sobretudo nos estados do Mato Grosso do Sul, Rondônia e Mato Grosso. Em números absolutos, o Estado de São Paulo é o que concentra a maior parte deles, seguido por Minas Gerais (ambos do Sudeste, região que oferece a maior cobertura do país) e Bahia.

Outra característica importante desse processo excludente diz respeito ao fato de que, nem a entrada em vigor da legislação que obriga a oferta obrigatória de ensino a todos os jovens de 15 a 17 anos, nem a implementação do maior e mais abrangente programa de financiamento educacional de que se tem notícia no Brasil, o Fundeb, cuja lógica favorece com mais verbas as redes mais inclusivas, foram capazes de, ao menos, acelerar o lento ritmo de crescimento das matrículas verificado ao longo do período que analisamos.

Neste ponto, em especial, também se deve fazer justiça à emergência de alguns indicadores, desta vez de inclusão, claramente percebidos ao longo do período. Estes, no geral, expressam-se pela evidente - mas não ainda suficiente - incorporação de parcelas da população recorrentemente apartadas – ou expulsas - dos muros escolares, tais como o enorme contingente de jovens que compõem o percentual dos 25% de brasileiros mais pobres, de raça/cor preta e residentes nas áreas rurais, entre outros.

Ainda que lenta, a simples constatação da possibilidade de reversão concreta de tais iniquidades históricas poderia, ao menos, fornecer algum alento para aqueles que têm pressa em vivenciar transformações no sentido da consolidação de um Estado minimamente comprometido com a justiça social. No entanto, chegamos ao fim deste estudo praticamente em meados do ano de 2017, o que significa dizer, como já sinalizado no início de nossa exposição, atravessando um período marcado por uma crise política sem precedentes, traduzida por uma série de mandos e

¹³ Embora não disponhamos, até o fechamento deste artigo, de dados da Pnad relativos a esse ano, reforça nossa certeza de permanência da magnitude de tal déficit de exclusão a divulgação recente, pelo MEC/Inep (Brasil, 2017), dos números relativos ao Censo Escolar 2016. Segundo estes, que se aproximam bastante dos da pesquisa que nos serve de base, em 2016, o total de matrículas no ensino médio atingiu 8,1 milhões, registrando um crescimento de apenas 0,7% em relação a 2015.

desmandos emanados pelo grupo que tomou, sem amparo legal e legítimo, a esfera político-administrativa de poder no âmbito federal.

Como já era de se esperar de uma “confraria” com tais características por aqueles desprovidos de um mínimo de ingenuidade política, o fato é que a sociedade brasileira vem experimentando um desastroso processo de cassação de uma série de direitos duramente conquistados por meio de lutas históricas, processo este que se traduz pela “proposição impositiva” de medidas deletérias em muitas e diversas áreas, que abrangem desde a previdência social, o trabalho e a educação, desembocando até mesmo na esfera constitucionalmente protegida do direito à livre expressão, entre uma série de outras.

No campo da educação, em especial, os desmandos são inúmeros, a começar pela própria reforma do ensino médio, já aqui mencionada. Todavia, sua expressão máxima está no absurdo congelamento do repasse de recursos financeiros para a área social (aí obviamente incluída a educação) para os próximos 20 anos no país, que representa, de fato, um estrondoso e imoral corte de verbas, uma vez que impede todo e qualquer incremento financeiro, salvo raras exceções, resguardada apenas a simples correção dos índices de inflação. Vale sublinhar que tal procedimento já foi “legalmente” efetivado, através da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016), que incorporou o disposto na Proposta de Emenda Constitucional nº 55 (também conhecida como a “PEC do fim do mundo”) à Constituição Federal de 1988, devendo ser replicado nas esferas estaduais e municipais, uma vez que a adesão dessas esferas a esta alegada “contenção de verbas” nos gastos públicos condiciona grande parte do suporte federal às mesmas, tradicionalmente dependentes desse apoio.

Por último, encerramos nossas reflexões lançando uma pergunta, que, de resto, é o espelho de uma condição cuja permanência parece distante de nos abandonar, qual seja a de país que não investe num projeto educacional realmente comprometido e capaz de promover a emancipação de suas juventudes, sobretudo (mas não tão-somente) aquelas provenientes dos estratos populares. Mais: ainda que tenha sido formulada a partir das reflexões de estudantes que se encontram - de modo geral, precariamente - inseridos nas redes de ensino, tal questão transborda os muros escolares, uma vez que emblemática da indignação de muitas outras gerações, das mais diversas instâncias da sociedade brasileira: até quando nossos jovens serão obrigados a enviar mensagens como aquela contida na “carta-bomba” que nos serve de epígrafe?

Referências

- Abramovay, M., & Castro, M. (2003). *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO/MEC.
- Bourdieu, P. (1998). *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Brasil. (1996). Congresso Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.
- Brasil. (2007). Congresso Nacional. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb -, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF.
- Brasil. (2009). Congresso Nacional. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.

- Brasil. (2014). Congresso Nacional. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF.
- Brasil. (2016). Congresso Nacional. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Brasil. (2017). *Censo Escolar da Educação Básica 2016 - Notas estatísticas*. Brasília, DF.
- Camargo, E. de A. S. P., Pino, I. R., Pacheco, J. A. et al. (2002). Editorial. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, 23, 7-10.
- Cancian, N., & Saldaña, P. (2016). Brasil tem queda de matrículas no ensino médio e no infantil. *Folha de São Paulo*, 22/03/2016. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/03/1752950-governo-anuncia-forca-tarefa-para-buscar-16-milhao-de-jovens-fora-da-escola-ensino-medio-tem-nova-queda.shtml>
- Cerqueira, L. (2017). Golpe comprado e reformas de Temer. *Brasil 247*, 20 de maio de 2017. Disponível em <http://www.brasil247.com/pt/colunistas/laurezcerqueira/296700/Golpe-comprado-e-reformas-de-Temer.htm>
- Chauí, M. (1999). Ideologia neoliberal e universidade. In: F. Oliveira & M. C. Paoli (Orgs.). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global* (pp. 27-51). Petrópolis: Vozes.
- Chesnais, F. (1999). Um programa de ruptura com o neoliberalismo. In: A. Heller, B. Santos, F. Chesnais, et al. *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. (pp. 77-108). Rio de Janeiro: Contraponto.
- Costa, G. L. M. (2013). O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 94, 185-210.
- Cury, C. R. J. (2000). A educação como desafio na ordem jurídica. In: E. M. T. Lopes, L. M. Faria Filho & C. G. Veiga (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil* (pp. 567-584). Belo Horizonte: Autêntica.
- Cury, C. R. J. (2002). A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, 23, 169-201.
- Custódio, C. de O. (2011). *Educação e mundo comum em Hannah Arendt: reflexões e relações em face da crise do mundo moderno*. (Dissertação). USP, SP, 2011
- Esteves, L. C. G. (2007). O Fundef no estado do Rio de Janeiro: a óptica dos perdedores. *Revista Brasileira de Educação*, 12.
- Esteves, L. C. G. (2017). A pré-escola e o direito à educação: aportes para um debate. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, 28, 102-131.
- Esteves, L. C. G., et al. (2005). *Estar no papel: cartas dos jovens do ensino médio*. Brasília: UNESCO, INEP/MEC.
- Foreque, F., Falcão, M., & Takahashi, F. (2013). 55% dos professores dão aula sem ter formação na disciplina. *Folha de São Paulo*. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/12/1390053-55-dos-professores-dao-aula-sem-ter-formacao-na-disciplina.shtml>
- Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2003). Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, 24, 93-130.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Ianni, O. (2001). *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Krawczyk, N. (2009). *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa.
- Kuenzer, A. Z. (2010). O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, Campinas, 31, 851-873.
- Leher, R. (1999). Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, São Paulo, 1, 19-30.

- Leher, R. (2001). Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: P. Gentili & G. Frigotto (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho* (v. 1; pp. 151-172). Buenos Aires: CLACSO.
- Machado, A. K. M. N. (2015). O novo estado brasileiro e as políticas públicas para o ensino médio: uma análise do Projeto de Lei 6840/2013. *REVASF*, Petrolina, PE, 5, 89-105.
- Oliveira, F. (1998). *Os direitos do antivalor*. Petrópolis: Vozes.
- Pimenta, V. M. (2016). O golpe de Estado por trás do “Governo Temer”. *Justificando - Mentis inquietas pensam Direito*. 26 de abril de 2016. Disponível em <http://justificando.cartacapital.com.br/2016/04/26/o-golpe-de-estado-por-tras-do-governo-temer/>
- Pochmann, M., & Ferreira, E. B. (2016). Escolarização de jovens e igualdade no exercício do direito à educação no Brasil: embates do início do século XXI. *Educação & Sociedade*, Campinas, 37, 1241-1267.
- Ramos, M. N. (2016). *A escola do jovem*. Instituto Ayrton Senna. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/3-ensino-medio/analises/a-escola-do-jovem>
- Sawaia, B. (Org.). (2001). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da exclusão*. Petrópolis: Vozes.
- Silva, R. N., & Davis, C. (1992). O nó górdio da educação brasileira: ensino fundamental - *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 80, 28-40.
- Theodoro, M. (2013). Questão racial e ações afirmativas: enfrentando o racismo e as desigualdades raciais na educação. P. Gentili (Org.), *Política educacional, cidadania e conquistas democráticas*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Véras, M. P. B. (2001). Exclusão social: um problema de 500 anos. In B. Sawaia (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da exclusão*. Petrópolis: Vozes.
- Vianna, L. W. (1999). Weber e a interpretação do Brasil. *Novos Estudos*, São Paulo: CEBRAP, 53, 33-48.

Sobre o Autor

Luiz Carlos Gil Esteves

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

luizesteves@yahoo.com.br

Professor da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Sobre as Editoras

Nora Gluz

Universidad de Buenos Aires

Universidad Nacional de General Sarmiento

gluzn@yahoo.com.ar

Doutora em Educação pela Universidade de Buenos Aires, professora e pesquisadora da Área de Educação da Universidade Nacional de General Sarmiento e da Universidade de Buenos Aires,

orienta e desenvolve pesquisas em temas de políticas educativas e desigualdades sociais. Co-cordenadora de Grupo de Trabalho do CLACSO (Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais) - Políticas Educativas e Direito à educação.

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais

dalilaufmg@yahoo.com.br

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, professora da Faculdade de Educação e do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), orienta e desenvolve pesquisas em temas de políticas educativas, gestão escolar e trabalho docente na América Latina. Co-cordenadora das International Research Networks (IRNS/WERA) Education Policies e Restructuring of the Educational Profession Facing the Challenges of Globalization. Co-Chair da Sessão de Educação da Latin American Studies Association (LASA). Foi co-coordenadora do Grupo de Trabalho do CLACSO - Educação, política y movimientos sociales; vice-presidente e presidente da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação).

Cibele Maria Lima Rodrigues

Fundação Joaquim Nabuco

cibele.rodrigues@fundaj.gov.br

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco, pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), professora do Programa de Pós-graduação em Educação (programa associado entre a Fundaj e a Universidade Federal Rural de Pernambuco), atualmente coordena o Centro de Estudos sobre Cultura, Identidade e Memória da Fundaj, orienta e desenvolve pesquisas em temas de políticas educativas e movimentos sociais. Co-cordenadora de Grupo de Trabalho do CLACSO (Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais) - Políticas Educativas e Direito à educação.

Dossiê Especial Políticas de Inclusão e Extensão da Obrigatoriedade Escolar

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 160

3 de dezembro 2018

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, PubMed, QUALIS A1 (Brasil), Redalyc, SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

Claudio Almonacid
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa
Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia
Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes
Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Molly Ott, Scott Marley, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts, Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University